قوة الذكاء الاجتماعي

في تفعيل المسؤولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعية



الأستاذ الدكتور

صفاء طارق حبيب كرمة

الدكتور

نورجان عادل محمود ده مير



قوة الذكاء الاجتماعي

في تفعيل المسؤولية الاجتماعية
ومفهوم الذات الاجتماعية

قوة الذكاء الاجتماعي

في تفعيل المسؤولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعية

الأستاذ الدكتور
صفاء طارق حبيب كرمة
جامعة بغداد- كلية التربية

الدكتور
نورجان عادل محمود ده مير
جامعة كركوك- كلية التربية

2014



دار الكتب والوثائق القومية	
عنوان المصنف	**قوة الذكاء الاجتماعي في تفعيل المسؤولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعية**
اسم المؤلف	**نورجان عادل محمود ده مير**
اسم الناشر	المكتب الجامعي الحديث.
رقم الايداع	**2013/11791**
الترقيم الدولي	978-977-438-386-3.
تاريخ الطبعة	الأولى أغسطس 2013.

بسم الله الرحمن الرحيم

يَوْمَ تَجِدُ كُلُّ نَفْسٍ مَّا عَمِلَتْ مِنْ خَيْرٍ مُّحْضَرًا وَمَا عَمِلَتْ مِن سُوءٍ تَوَدُّ لَوْ أَنَّ بَيْنَهَا وَبَيْنَهُ أَمَدًا بَعِيدًا وَيُحَذِّرُكُمُ اللَّهُ نَفْسَهُ وَاللَّهُ رَؤُوفٌ بِالْعِبَادِ

صدق الله العظيم

{آل عمران الاية /30}

الإهـداء

الى جوهرة حياتي ....

وتوأم روحي ....

وغاليتي الاولى والاخيرة ....

(ده نيز)

الباحثة / نوردنيز

الفصل الأول

المقدمة:

لقد خلق الله سبحانه وتعالى الإنسان، وأغدق عليه بالنعم الظاهرة والباطنة، قال تعالى: **(وَإِن تَعُدّواْ نِعْمَةَ اللّهِ لاَ تُحْصُوهَا إِنّ اللّهَ لَغَفُورٌ رّحِيمٌ)** (سورة النحل، الاية **18**) ومن أعظم تلك النعم "العقل" الذي ميز به الإنسان على سائر المخلوقات، ليستخدمه فيما خلق من اجله، كما جعل هذا العقل مختلف القدرات، متنوع المواهب، متكاملاً متناسقاً ليسهل العيش ويمهد الحياة.

حيث يرى البيولوجيون ان العقل اداة بيولوجية، عن طريقها يمكن للانسان ان يتكيف في الحياة، بينما يرى الاجتماعيون ان هناك عوامل اجتماعية تدخل في ما يسمى بالسلوك الذكي او التصرف الحسن، وهو كلمة الذكاء.

وقد استعرض جابر(جابر،**1997: 49**) ثلاثة اتجاهات للذكاء من وجهة نظر السلوكيين هي"البيولوجي– الكتلي– السلوكي" وكيف ان كل اتجاه يكمل الاتجاه الآخر، ولكن ما يهمنا في هذا البحث الاتجاه السلوكي، الذي يتحدد في المجالات الآتية:

- **المجال الاكاديمي:** يشمل انماط السلوك الذي يظهر في القدرة على التحصيل.
- **المجال الاجتماعي:** ويشمل انماط السلوك الذي يؤديه الفرد في تفاعله مع الآخرين.
- **المجال العملي:** ويشمل انماط السلوك الذي يمارسه الفرد في حياته اليومية.

ويشير هذا الاتجاه الى قدرة الفرد على التفاعل الجيد مع الآخرين، وتحمل المسؤولية، من خلال معرفة الفرد للقيم والقوانين والعادات والتقاليد، في صورة مفاهيم، وحقائق علمية، وقواعد، ونظريات تشكل ثقافة المجتمع الذي ينتمي اليه الفرد، وهذه المجالات تشكل منظومة معرفية بالغة التجانس، والترابط، والتناسق.

فالذكاء التقليدي يسمح للفرد ان يحقق اعلى الدرجات الاكاديمية، ويضعه على اول طرق النجاح، واسموها بوابة النجاح، ولكن ما ان يلج الفرد هذه البوابة فعليه ان يخلع هذا الثوب الاكاديمي، وان يتنازل عن هذا الذكاء، ليكشف عن قدرات اخرى،

والنظريات الحديثة تعكس هذا الراي الذي يشير الى ان الاداء الناجح هو اكثر مما تقيسه المقاييس المعيارية لحاصل الذكاء، وكنتيجة لذلك ظهرت مفاهيم جديدة، مثل الذكاء الشخصي، والذكاء الوجداني، والذكاء العملي، والذكاء الاجتماعي، وهذه المفاهيم الواسعة للذكاء توضح ان لدى الافراد قدرات عقلية مختلفة، وان هذه القدرات لا يمكن التعرف عليها من خلال المداخل التقليدية لقياس الذكاء. (هلال،2004: 9)

لذا كانت الحاجة ماسة لتنمية قدرات الإنسان، ومواهبه، فهي ضرورة قديمة، ولكن تتجدد تبعاً للتغيرات الحضارية، والتكيف مع تلك القدرات وخاصة الاجتماعية منها، لمعرفة الإنسان نفسه، وتقدير حجم قدراته، والعمل على رفع مستويات كفاءاته.

ويؤكد الكثير من الباحثين بان للذكاء الاجتماعي علاقة رئيسة بمدى نجاح الفرد في حياته الاجتماعية، وتفاعله مع البيئة بنجاح وفعالية، ولا شك ان المجتمع يتأثر بمدى نجاح اعضائه او فشلهم في دراستهم او عملهم امثال(ابو دنيا،1997:1083)، و(دسوقي،2002:210-211)،و(هلال،2004:23)،و(Goleman,2006: 84-86).

وأشارت هلال والدويك إلى انه لابد أن يؤخذ في الاعتبار عند اختيار طالبات معاهد وكليات إعداد المعلمات متغير الذكاء الاجتماعي، لأنه من الأبعاد المهمة في الشخصية، ويرتبط بقدرة الطالبة المعلمة على التفاعل مع الطالبات وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة في عملها، مما يساهم في بناء مجتمع صالح. (هلال،2004: 23)، و(الدويك،2008: 64)

وأفاد(دسوقي،2002: 210) بأن للذكاء الاجتماعي أهمية بالغة في حياة الأفراد في مختلف المراحل الدراسية والعمرية، حيث يتوقف عليها فاعلية دورهم وخبراتهم وسماتهم الشخصية الى حد كبير، ومن ابرز أدوارهم وسماتهم امتلاكهم للقدرة الاجتماعية "الكفاءة الاجتماعية" والتي تمثل من أهم القدرات التي تتصل اتصالاً مباشراً بحياة الأفراد وتفاعلهم مع الآخرين . وقد اوضح بارنيس وستيرنبرج (Barmes;Sternberg,1989:263-287)، بان الترميز غير الشفهي الذي هو

القدرة على ترميز المعلومات الاجتماعية بشكل دقيق او صحيح جزء مهم من الذكاء الاجتماعي.

وقارن ابو حطب بين انواع الذكاء في مجالات اكاديمية ومهنية مختلفة، لتحديد الدور الذي يلعبه كل نوع من انواع الذكاء فيها بشكل فارق، وافترض مبدئياً ان الذكاء الاجتماعي يرتبط بالمجالات ذات الصلة بالتفاعل مع الآخرين، مثل: الخدمة الاجتماعية، والطب، والدعاية، والإعلان، والتدريس، والسكرتارية، والأخصائي النفسي.(ابو حطب،1995: 15-16)

ويتأثر الذكاء الاجتماعي بثقافة المجتمع، فما يعد ذكاءً اجتماعياً في ثقافة ما قد لا يكون كذلك في ثقافة اخرى، واشار عثمان وحسن(عثمان وحسن،2003: 207-208) لدراسة ويلمان واخرون (1997) عندما قارنوا بين مجموعتين مختلفتين في الثقافة، المجموعة الاولى من الالمان المقيمين في الصين، والمجموعة الثانية من الصينيين انفسهم، في الاقوال والافعال والتصرفات الدالة على الذكاء الاجتماعي، فتوصلوا الى وجود فروق نوعية بين المجموعتين، حيث أكد الصينيون على اهمية الادوار المتوقع من الفرد القيام بها في سبيل اسعاد الآخرين، وقد حصل الالمان على تقارير منخفضة في ذلك.

وكما هو معروف ان المجتمعات الاسلامية والشرقية تتشارك في ثقافاها الاجتماعية والتي تمتاز بالحث على المعاملة الحسنة بين افراده، عن طريق افشاء السلام، والتبسم في وجه الآخرين، والكلام اللين، وعدم الجدال، واحترام الكبير، والعطف على الصغير، وحسن الظن، وضبط النفس، لتعم الاخوة والمحبة بين افراد المجتمع الواحد، كما حرص النبي محمد(صلى الله عليه وسلم)على رعاية الذكاء الاجتماعي في المجتمع الكبير، فقد حث المسلمين على الصدق والتعاون والتسامح والمساواة والامانة، هكذا تكونت ثقافة المجتمع المسلم والتي تعد من مكونات الذكاء الاجتماعي، وتعد عاملاً رئيسي في نجاح الفرد، وتكيفه مع البيئة الاجتماعية.

ونلاحظ في مدارسنا ان مهمتهم تتجه نحو بناء الجانب المعرفي لشخصية الفرد فقط، دون الجوانب الشخصية الأخرى ولاسيما الجانب الوجداني، وحيث إن طلبتنا غالباً ما يفشلون في مواجهة متطلبات الحياة الاجتماعية، وبذلك تكون مدارسنا وبكل مكونات

بنيتها التعليمية قد أخفقت في تزويد الأجيال بمهارات اجتماعية متمثلة بتحمل المسؤولية الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي والتوافق مع نفسه ومع الآخرين، وتكوين مفهوم ذات اجتماعي ايجابي تجاه نفسه وتجاه الآخرين للإيفاء بمتطلبات هذا العصر (الحسين، 2001:21)، في حين ان ما تقدمه المؤسسة التربوية من مناهج دراسية يجب ان تكون شاملة ومتنوعة لجميع جوانب شخصية المتعلم، من الناحية العقلية المعرفية، والمهارات الحركية، والوجدانية، والانفعالية، والاجتماعية مما يؤدي الى النمو المتكامل الشامل للمتعلم. (الدمرداش،2008: 35)

ولتعرض مجتمعنا العراقي إلى ضغوطات وتغيرات في السنوات الأخيرة متمثلةً بالحروب والدمار الذي عم البلد، كان لها الأثر السيئ على طبيعة حياة الفرد العراقي بصورة عامة، وطالب المرحلة المتوسطة بصورة خاصة، والذي يعد بمرحلة بناء لشخصيته إلا أن هذه التغيرات البيئية والنفسية تجعل منه قلقا مضطربا غير عارف بمسؤولياته تجاه نفسه وتجاه المجتمع الذي يعيش فيه وأحيانا كثيرة لا يعرف ذاته حتى انه يرى نفسه غير مقبول من قبل الآخرين، وبالتالي تدني شعوره بالمسؤولية الاجتماعية في مجالات الحياة الاجتماعية المختلفة مثل المرور وعدم الاهتمام بمشاعر الآخرين فضلاً عن ميدان النظافة والممتلكات العامة والمعاملات الروتينية ومجال استخدام التقنيات من اجهزة الحاسوب واللابتوب، وايضاً مجال الاتصالات ولاسيما استخدامات الهاتف الخاطئ.

ولما كان بامكان الذكاء الاجتماعي ان يكسب الفرد قدرة على التواصل والتفهم والتفاعل الجيد مع الاخرين في المواقف المختلفة، واكتساب مجموعة من المهارات التي تمكنه من النجاح في التفاعل في كل زمان ومكان وكأن الفرد يملك قرون استشعار، او جهاز رادار يلتقط الاشارات ويرسل موجات الاستجابة الدقيقة والمباشرة ، لكونه يتشكل من مزيج متوازن من الشعور باحتياجات الآخرين واهتماماتهم الصريحة منها والضمنية، وعدم اقتصارها على المهارات الذهنية والقدرات العقلية، بل يمتد ليشمل مزيجاً من هذه وتلك، فقوة الملاحظة والذكاء في التعامل مع مختلف المواقف، والتفاعل مع الآخرين بحنكة وكياسة، كلها أمور لا غنى عنها في تحقيق النجاح على الصعيدين المهني والشخصي. (البريخت،2006: 1)

ولما للمسؤولية الشخصية الاجتماعية من دور في استمرار المجتمعات والأفراد وبقائها والحفاظ على توازنها، وتفاوتها بين المجتمعات والحضارات بمقدار التزام المجتمعات وأفرادها بضمير نفسي واجتماعي واع، ولما لا يمكن للدول والشعوب والمجتمعات المتحضرة أن تعين مراقباً لكل فرد فيها لتنفيذ واجباته وما يطلب منه في عمله وفي صيانة الممتلكات العامة، إنما ألامر منوط بوجود ضمير ذاتي لكل شخص يراقب على تصرفاته، ولاسيما فيما يخص المصلحة العامة وهو ما يسميه عدد من الدارسين بمفهوم الذات الاجتماعية وأن يكون لدى الفرد قدر محدد من المسؤولية في أداء واجبه قبل أن تكون هناك محاسبة أو سؤال قانوني(الحارثي، 1995:33).

ولهذا فان تنمية المسؤولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعية يعد قضية تربوية اجتماعية وأخلاقية وقانونية ودينية وقيمة تستدعي الاهتمام بها داخل المؤسسات الاجتماعية عامة، والمؤسسات التربوية خاصة(الخوالدة،1987: 11) من اجل تنمية العلاقات الاجتماعية والتفاعل الايجابي في الحياة اليومية على مستوى الفرد. والأسرة والمجتمع بشكل عام، وطلبة المرحلة المتوسطة بشكل خاص، والانطلاق من هذه العلاقة كأساس للتنمية شخصية الفرد الناجحة في الحياة والمقبولة من قبل الفرد لنفسه والآخرين، شخصية يتمتع بشعوره القوي بدوره ومسؤوليته تجاه نفسه وتجاه مجتمعه وأصدقائه وجيرانه وبالتالي تقوية كيانه المعروف في المجتمع بكونه شخصية ذو ذات اجتماعي سليم ومقبول من قبل نفسه ومن قبل الآخرين المحيطين به وعلى جميع الأصعدة. (المنابري،2010: 19)

مما تقدم من عرض للدور الكبير الذي يلعبه الذكاء الاجتماعي في حياة الإنسان، والذي على أساسه يبني مستقبله وأماله، عن طريق استغلاله، والافادة منه في الحياة العملية، ولما كانت المتغيرات الثلاثة للدراسة الحالية تتواجد وتتفاعل في مجال مشترك تسمى بالمجال الاجتماعي من حياة الفرد، ولقلة وندرة البحوث التي جمعت هذه المتغيرات الثلاثة في دراسة متكاملة خاصة في البيئة العراقية، برزت مشكلة البحث الحالي في محاولة الاجابة على التساؤل الاتي:

_ هل من الممكن الاستفادة من قابليات الذكاء الاجتماعي في تنمية المسؤولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعي لدى طلبة المرحلة المتوسطة؟.

اهمية البحث :-

الإنسان كائن اجتماعي بطبعه يولد في جماعة ، ولا يعيش إلا في جماعة تربطه بأفراده دائما علاقات متبادلة، وإذا خرج منها هلك نفسيا ثم جسميا وهذا ما يطلق عليه التفاعل الاجتماعي الذي يرتبط ارتباطا مباشرا بمهاراته الاجتماعية وعلاقاته مع الآخرين.

فهو يقضي معظم وقته في جماعات يؤثر ويتأثر بها، ويتحدد سلوكه بناء على تفاعله مع المحيط الذي يعيش فيه. (الترك،2006: 11)

والتفاعل الاجتماعي من الموضوعات الأساسية المهمة التي يهتم المربـون وعلمـاء النفس والاجتماع بدراستها والبحث فيها. لماله من انعكاسات على الكثير من المجالات التربوية والاجتماعية التي تتصل ببرامج التعلـيم والمنـاهج والعلاقـات الاجتماعيـة والسياسية بين الأفراد والشعوب (بنـا والشافعي،2002: 30).

وإن نجاح الإنسان وسعادته في الحياة يتوقفان على مهارات ليس بالضرورة ان يكون لها علاقة بشهاداته وتحصيله العلمي ولكن يتوقفان على مقدار ذكائه الاجتماعي وتفاعله وعلاقاته مع الآخرين. إذ إن الفرد لا يعيش في مجتمعه بمنأى أو معزل عن الآخرين بل له علاقاته وتفاعلاته مع أفراد المجتمع الذي يعيش فيه، والذي ينبغي عليه فهم نفسيتهم وشخصياتهم التي تندرج تحت ذكائه الاجتماعي ومدى قدرته على فهم من حوله(الكيال،2003: 168).

وتبرز أهمية الذكاء الاجتماعي في أنها تحقق للفرد النجاح في الحياة الاجتماعيـة ،إذ يتفاعل الفرد مع الآخرين في علاقاته الاجتماعية، وعن طريق قدرته على فهم الآخـرين وحسن التعامل معهم المتمثل بالتعاطف والمحبة والاتزان الانفعالي يكسب الفرد أفضـل توافق مع المجتمع الذي يعيش فيه ويحقق علاقات اجتماعية ناجحة تـؤثر في نجاحـه في حياته. (Walker and Foley,1973: 843)

واشار كانتور وكيهلستروم (1987) إلى أن الذكاء الاجتماعي يتضمن تجهيز ومعالجة المعلومات المتعلقة بالمعايير الاجتماعية، والقدرة بالتالي على الارتباط بالآخرين وإقامة علاقات اجتماعية ايجابية متبادلة معهم (contor&kihlstrom،1987:73).

وقد عد فاولز(Fawles) القدرة على فهم الآخرين قدرة إنسانية مهمة ،لان الفرد يقضي معظم حياته بين أشخاص آخرين، فالحساسية تجاه ما يفكر ويشعر به الآخرون، والقدرة على تشخيص الصعوبات في العلاقات الشخصية تُكوّن بمجملها المواهب الأساسية في العلاقات ما بين الأفراد.(يوسف ومصطفى،1984: 299)

وأكدت الدراسات ان الأفراد المتفوقين من حيث الذكاء الاجتماعي هم من يتصرفون طبقاً للتقاليد الاجتماعية الموروثة والنظم الاجتماعية السائدة في المجتمع ويتحملون مسؤوليتهم نحو أنفسهم ومجتمعهم والنظام من حولهم بصورة عامة (الحارثي،1995: 74).

فقد أكدت دراسة(البدري ،2001: 6) أن ذوي الذكاء الاجتماعي المرتفع لديهم توافق في العلاقات الاجتماعية، والثقة بالنفس، والتكيف في المواقف التي تتطلب تحمل المسؤولية الاجتماعية، حيث تتكامل في شخصية الفرد قوى الإنسان الجسمية والعقلية والانفعالية ككائن اجتماعي، وبدون هذه الصفة الاجتماعية لا يتيسر له أن ينمو كإنسان، فالذكاء بصورة عامة عنصر مهم في شخصية الفرد، لكونه يرتبط بقدرة الفرد على التعامل مع الآخرين وعلى تكوين علاقات اجتماعية ناجحة، وفهم الناس، واتجاهاتهم، وأفكارهم ومشاعرهم، وطباعهم ودوافعهم، والتصرف السليم في المواقف الاجتماعية، أي انه بقدر ما يكون الإنسان متمتعاً بالقدرة على التفاعل الاجتماعي وإقامة علاقات مع الآخرين بقدر ما يكون ذكياً، وهذا ما يطلق عليه بالذكاء الاجتماعي(مصطفى،1998: 35).

ومن الملاحظ أن هامش التطوير في الذكاء الاجتماعي أوسع بكثير من هامش التطوير في الذكاء العقلي، ولا شك إن معظم القضايا والمشكلات والنزاعات والحوادث التي تحدث بين أفراد الأسرة الواحدة أو بين أفراد المجتمع أو بين الأسر والجماعات داخل المجتمع أو بين المجتمعات، سببها زيادة التوتر والانفعالات بصورة يصعب السيطرة

عليها، وبالتالي يظهر لنا أهمية الذكاء الاجتماعي ودوره الايجابي في السيطرة على هذا القرن، والذي اشتدت فيه الصراعات النفسية سواء داخل المجتمع أو بين المجتمعات وما يتطلبه هذا الضبط من ذكاء وتفكير بصفة عامة والذكاء الاجتماعي بصفة خاصة، فزيادة هذا النوع من الذكاء لدى أفراد المجتمع يؤثر في ضبط النفس والانفعالات بينهم، ويساعد في تحويل هذه الانفعالات السيئة من كره وبغض واحتقار وشوشرة وتدبير مؤامرات وغيبة ونميمة وإثارة الفتن العدوانية..الخ.

إلى الانفعالات الايجابية من حب وتقديم المساعدات للمحتاجين واحترام وصدق وأمانة، أي إلى إعلاء وتسامي لهذه الانفعالات السيئة في صورة يقبلها المجتمع وتساعد في تقدم وازدهار هذا المجتمع وبالتالي إبداعه (المغازي،2003: 20)، فالذكاء الاجتماعي يجمع بين انفعالات الشخصية والانفعالات في سياقها الاجتماعي، وهو القدرة العقلية التي تعمل خلال التفاعل بين الجانب العقلي والاجتماعي في الشخصية، ويتشكل من مزيج متوازن من الشعور باحتياجات الآخرين واهتماماتهم الصريحة منها والضمنية، فالوجدان يعطي الإنسان معلومات ذات أهمية تجعله يفسرها، ويستفيد منها، ويستجيب لها من اجل أن يتوافق مع المشكلة أو الموقف المتوتر بشكل أكثر، ويشمل القدرة على إدراك الانفعالات وتقييمها والتعبير عنها والمعرفة الاجتماعية، والقدرة على توليد المشاعر والوصول إليها وفهم الآخرين وكيفية التعامل معهم، وتنظيمها بما يعزز النمو الاجتماعي والعقلي.

فالفرد الذكي اجتماعيا أو انفعاليا أو وجدانيا يعد فردا أفضل من غيره في التعرف على انفعالاته وانفعالات الآخرين، والقدرة على معرفة وفهم وتقدير مشاعر الآخرين والحساسية والتأثر بمشاعرهم والنظر إلى الأمور من منظورهم والتوحد معهم انفعالياً، ومشاركتهم ألامهم وأفراحهم، وقراءة مشاعرهم غير المنطوقة والتواصل معهم، كما يتضمن القدرة على فهم الآخرين والاهتمام النشط بحاجاتهم وتدعيم قدراتهم وإيجاد الفرص لهم على اختلاف حاجاتهم وأهدافهم ،وتدعيم العلاقات بين جماعة الأقران التي ينتمي إليها المراهق، مما يساهم في تحقيق توافقه النفسي والاجتماعي ورضاه عن ذاته وعن الحياة، الأمر الذي ينعكس ايجابيا على مستوى جودة حياته النفسية (رجيمة،2009: 175)

ويرى سلفيرا ومارتينيوسين وداهل (Silvera, Martinussen, & Dahl 2001) أن الكثير منا لا يجد صعوبة في التفكير بأشخاص نعرفهم على أنهم ناجحين في المواقف الاجتماعية المختلفة التي يواجهونها، ومثل هؤلاء الأشخاص ينالون إعجاب الآخرين وتقديرهم، فهم أشخاص يمتازون بالتوازن والارتياح حتى في أصعب المواقف الاجتماعية وأكثرها إرباكا، ويمتازون كذلك بالنشاط واليقظة حتى في استجاباتهم للتلميحات والأحاديث الدقيقة، كما انه من السهل علينا كذلك أن نفكر في أشخاص يعانون بشكل فعلي في المواقف الاجتماعية المختلفة، على الرغم من تمتعهم بالكفاءة في بعض الميادين الأخرى، ولكنهم ومع ذلك، يحصلون على أسوأ التفاعلات الاجتماعية، ومن خلال هؤلاء الأشخاص يمكننا آن نفهم أن هناك فروقا فردية تدفع الأشخاص المختلفين لان يحصلوا على درجات متفاوتة من النجاح في المواقف الاجتماعية، وهذه الفروق غالباً ما ترجع إلى الذكاء الاجتماعي(الغرايبه،2005: 15).

ولكون الفرد يقضي معظم حياته بين الآخرين ، والحساسية تجاه ما يفكر به الآخرون وما يشعرون به هي مواهب أساسية في العلاقات الاجتماعية التي تشكل أساس بناء شخصية الفرد التي يكتسبها عن طريق عملية التطبيع الاجتماعي، فمن خلالها يكتسب الفرد القيم والعادات والاتجاهات ويتعلم أنماط السلوك المختلفة .(Elbert, 1978:174)

كما إن الذكاء الاجتماعي من القدرات المهمة عند الفرد وذلك لان له علاقة بجوانب متعددة من بناء الفرد مثل التوافق الاجتماعي ومفهوم الذات، والانجاز الأكاديمي، وتحقيق الذات وأنماط السلوك ألتكيفي في حجرة الدراسة، وفاعلية القائد، وفاعلية المعلم وأساليب الشخصية، والكفاءة الاجتماعية، وأساليب المعاملة الوالدية، بالإضافة إلى النجاح الأكاديمي أو ما يعرف بالتحصيل الدراسي، والذي يشير لمدى استيعاب الطلاب وفهمهم لما تعلموه من خبرات معرفية أو مهارية، من المتغيرات المعرفية التي يرتبط بها الذكاء الاجتماعي (عثمان،1995، 15)، فقد تناول احد الباحثين العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والتحصيل الدراسي، وتوصل إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي، والتحصيل (Tenapyr, 1967: 961).

ويرى نصرالله(نصرالله،2004: 156) أن للعوامل الاجتماعية داخل المؤسسات التعليمية دوراً كبيراً في تدني أو ارتفاع الانجاز الأكاديمي(التحصيل الدراسي) للطالب، الأمر الذي يؤكد أهمية الذكاء الاجتماعي في حياة الفرد لارتباطه بكثير من المتغيرات الشخصية والنفسية(المغازي،2003: 108).

وقد أجريت دراسات للتعرف على علاقة الذكاء الاجتماعي بمتغيرات مختلفة، كالتعرف على علاقته مع أنواع أخرى من الذكاء، وتوصل إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي والذكاء المجرد، وأن الذكاء الاجتماعي يزداد بزيادة قدرة الفرد وقابليته العقلية، كدراسة هوبفنر (Hopefner،1968)، ودراسة لادلو وآخرون (Ladlow،1982)(البدري،2001:5-6) و(الحمداني،10:2009)، في حين لم تجد دراسة هانت علاقة بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الميكانيكي. (Hunt, 1928, 317-334)

وأشار ثورندايك إلى أن الذكاء الاجتماعي يتغير تبعا للسن والجنس والمكانة الاجتماعية، فبعض الناس يتعاملون بكفاءة مع الراشدين بينما لا يستطيعون التعامل مع الأطفال، كما إن بعض الأفراد يجيدون القيام بدور القيادة في الجماعات بينما يجد غيرهم الرضا والارتياح في ترك القيادة لغيره(الشيخ،1982: 50)، وهو ينمو من خلال الخبرة والاحتكاك الاجتماعي(المغازي،2003: 90)

وأكدت دراسات أخرى عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والقيادة مثل دراسة شيفر(Schaefer،1969:53) ودراسة (Huddlesten،1940) (الحمداني، 11: 2009)

وبالنسبة للعلاقة المرحلة الدراسية في الذكاء الاجتماع ، فقد توصلوا إلى وجود علاقة بين الذكاء الاجتماعي والذكاء العام، إذ يزداد بتقدم العمر، والمرحلة الدراسية التي يزداد فيها الذكاء العام ، ايضاً توصلت الدراسات الى ان للتوافق علاقة ايجابية مع الذكاء الاجتماعي، فقد أشارت بعض الدراسات الى ان ذوي الذكاء المرتفع لديه توافق في العلاقات الاجتماعية والثقة بالنفس والتكيف في المواقف التي تتطلب تحمل المسؤولية (سفيان،1998: 195)، وبحث هالبين علاقته بخصائص المرغوبية الاجتماعية لدى الطلبة

وتوصلوا إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي والمرغوبية الاجتماعية لدى الطلبة (نبيه،1980: 36).

كما سعى الباحثون إلى بحث علاقة الذكاء الاجتماعي بمتغيرات اجتماعية ، كدراسة محمد وسيد (1955) الذي حاول التعرف على علاقته بالاستعداد الاجتماعي ، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائياً بينهما(الدريني،1984: 107).

ولأجل أن يتمكن الفرد من الشعور بامتلاكه للذكاء الاجتماعي لابد له من امتلاكه للمهارات الاجتماعية التي تمكنه من التعامل مع الآخرين بدرجات مقبولة اجتماعيا دون الإضرار بالآخرين حيث يرى دراسة (محمد وسليمان،2006، 193) أن المهارات الاجتماعية تعد من المهارات ذات الأهمية في حياة الإنسان عامة حيث هي التي تساعده علي أن يتحرك نحو الآخرين، يتفاعل ويتعاون معهم، ويشاركهم ما يقومون به من أنشطة ومهام وأعمال مختلفة، ويتخذ منهم الأصدقاء، ويقيم معهم العلاقات، فيصبح عضوا فعالا في جماعته يؤثر في أعضائها الآخرين ويتأثر بهم، ويعبر عن مشاعره وانفعالاته واتجاهاته نحوهم، ويمكنه هذا الإقبال عليهم من مواجهة ما يمكن أن يصادفه من مشكلات اجتماعية مختلفة، ومن التوصل إلي الحلول الفعالة لمثل هذه المشكلات، وهذا يساعده في تحقيق قدر معقول من الصحة النفسية، والتكيف والتوافق مع جماعته أو بيئته الاجتماعية، ويمثل نقصها عائقا كبيرا أمام تحرك الفرد نحو الآخرين، بل أنه قد يجعله إما أن يتحرك بعيدا عنهم أو يتحرك ضدهم فينعزل عنهم أو يعتدي عليهم، وهو الأمر الذي قد يحول دون توافقه معهم أو تكيفه مع البيئة الاجتماعية.

فيرى (Stephens،1986:15) ان المهارة الاجتماعية هي سلوك اجتماعي مقبول ومتعلم يمكن الفرد من التفاعل مع الآخرين، وينجم عنه استجابات موجبة من الآخرين، ويساعد على تجنب الاستجابات السلبية منهم.

ويتكون الذكاء الاجتماعي من عدد من المهارات يتصف الفرد الذي يمتلكها بالقدرة على التفاعل مع الآخرين بشكل ناجح والخبرة في إظهار الانطباعات الانفعالية الخاصة به تجاه الآخرين كما انه على قدر عال من التناغم مع ردود أفعالهم ووفقاً لأداء

اجتماعي منضبط (جولمان،2000: 174)، في حين يصنفها السمادوني(1991) في التعبير الانفعالي، والحساسية الاجتماعية، وفهم انفعالات الآخرين، والضبط الاجتماعي، والتعبير الاجتماعي "حسن التعبير اللفظي المناسب للمواقف الاجتماعية" (ابو ناشئ، 2002: 157).

ووجود الفرد في مجتمع ما يضع بالضرورة قيوداً، وشروطا على حركته، وعلى أدائه الإنساني، وسلوكه الاجتماعي، لذا فمن المهم أن يكون هذا السلوك الإنساني وفق تصور يتفاعل ويتكامل مع الجماعة التي يعيش معها ومع بنائها الفكري والعقائدي (عسقول،2009: 15).

ومن حيث أن الذكاء الاجتماعي يتمثل في أن يتمكن الفرد من التفاعل والتعامل مع الآخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة، فان من هذه المواقف ما يعرض الفرد إلى ضرورة تحمل نتائج أفعاله وأقواله إذا خرجت عن النطاق الاجتماعي المقبول وسببت اثراً سلبياً للفرد أو للآخرين، فعليه أن يتعلم تحمل نتائج أفعاله وأقواله، ويلجأ إلى إصلاحها تفاديا لتفاقم الموقف، وبالتالي تأثر علاقاته الاجتماعية بالآخرين، فمن هنا نلحظ انه من الضروري للفرد الذكي اجتماعيا أن يمتلك القابلية على تحمل المسؤولية عن الأخطاء التي من الممكن أن يقع فيه بقصد أو دونه، حيث تمثل موضوع المسؤولية الاجتماعية موضوعا مهماً في المجتمعات الإنسانية عامة ويزداد اهتمام هذه المجتمعات بالمسؤولية كلما كانت على درجة متقدمة في التنظيم الاجتماعي الذي يتطلب تشريعات وأحكاماً خاصة لضبط ألوان النشاط الإنساني فيه سواء أكانت هذه النشاطات اجتماعية، أم دينية، أم أخلاقية، أم اقتصادية، أم مهنية، أم تجارية أم غير ذلك في نشاط يرتبط بالفعل الإنساني داخل المجتمع(الحارثي:1995: 17).

وتعد المسؤولية الاجتماعية إحدى جوانب الوجود الاجتماعي في الإنسان وهي تعني"المسؤولية الفردية عن الجماعة" أو مسؤولية الفرد أمام ذاته عن الجماعة التي ينتمي إليها، أي إنها مسؤولية ذاتية، مسؤولية أخلاقية، مسؤولية فيها من الأخلاقية المراقبة الداخلية والمحاسبة داخليا(عثمان،1979: 43).

كما تعد المسؤولية الاجتماعية قضية حيوية، لارتباطها بمهمة تحديد الأفعال والممارسات وحالة الاستعداد، وسيترتب على أفعال الإنسان هذه نتائج ايجابية أو سلبية داخل الكيان الاجتماعي، ولهذا فان تربية الإنسان على تحمل مسؤولياته تجاه ما يصدر عنه من أقوال أو أفعال يعد مسألة في غاية الأهمية، لتنظيم الحياة داخل المجتمع الإنساني، حيث ان تحمل الأفراد لمسؤولياتهم ونتائج أعمالهم يؤدي إلى الطمأنينة التي تسود فيما بينهم فيتمتعون بالعدل ويشعرون بالأمن النفسي والاجتماعي في حياتهم الخاصة والعامة، ويختلفون في كيانهم الاجتماعي في شفافية الحساسية نحو المسؤولية ومما يعينهم على اختيار السلوك الأمثل بفضل ما تشعرهم به حساسية المسؤولية من حذر، وحرص، ودقة، ووعي واهتمام ومشاركة تجاه ما يقومون به من أفعال وإعمال وهم يمارسون أدوارهم الاجتماعية. (الخوالدة،1987: 45)

إن صحوة الضمير الاجتماعي وإحساس أفراد المجتمع بمسؤوليتهم نحو أنفسهم ومجتمعهم والنظام من حولهم بصورة عامة هو ركن مهم وأساس في الحياة، حيث انه بدونها تصبح الحياة فوضى وتشيع شريعة الغاب حيث يأكل القوي الضعيف، والكبير يطحن الصغير، وينعدم التعاون ويغلب التنافس والأنانية والفردية والتركيز على الذات إلى أن ينقرض البشر كما انقرضت الديناصورات، وان سنة الحياة السليمة بحاجة إلى صحوة مستمرة للضمير الاجتماعي والإحساس بالمسؤولية نحو الشخص والمجتمع بل والكون كذلك، لكن السؤال الذي يجب أن يطرح هو: من يقوم بتحمل المسؤولية نحو الفرد والمجتمع وقضاياه؟ اهو الفرد أم الدولة أم كل منهما بقدر؟انه حينما يلقي الأفراد بالمسؤولية في تحمل الأعباء أو حماية وصيانة المصلحة العامة على الدولة فقط فانه أمر مبالغ فيه لان هذه الاتهامات أو عزو هذه التقصيرات اتخذ طابعا يسلب من أفراد المجتمع دورهم في المشاركة في تحمل المسؤولية (الحارثي،1995: 93).

فمن المعروف أن الإنسان يصل إلى الحياة ككائن محايد مزوداً بعدد من القابليات والاستعدادات والإمكانيات بحيث يمكن تعليمه كل ما يريد منه الوسط المحيط به أن يتعلمه، وعملية تعلم المسؤولية يمكن أن تبدأ في وقت مبكر جداً من حياة الطفل، وتنمية الشعور بالمسؤولية لا يحدث مصادفة أو بطريقة فجائية ولكن بمقدور الطفل أن يتعلم

شيئاً من تحمل المسؤولية من العناية التي يلقاها من والديه، حتى إن الإنسان يكتسب الصفة الاجتماعية من خلال التعلم الاجتماعي وهي تعني أن الفرد أصبح كائناً اجتماعياً ومسؤولاً بمستويات ومعايير معينة للسلوك في مختلف المواقف الحياتية، وتعرف هذه العملية بأنسنة الكائن البيولوجي أي تنميطه وتطبيعه اجتماعيا وفق مستويات ومعايير واقع ثقافي واجتماعي معين، وهي عملية يشترك فيها عدد من الوسائط والمؤسسات التربوية المجتمعية كالأسرة والمدرسة والإعلام(العامري،2002: 3)، وهي خاصية إنسانية في المقام الأول تنطبق على البشر ضمن شروط المسؤولية لان الإنسان مزود بالحرية والعقل والإرادة وهو الكائن الذي رشحته فطرته إلى تحمل هذه الأعباء فأصبح ذا مسؤولية وموضع أمانة وصاحب نفوذ(عبد الظاهر وآخرون،1993: 358) .

وهو عادة لا تترتب إلا على فعل يقوم به الإنسان في إطار اجتماعي منظم لأنه يرتبط ارتباطا وثيقاً بالإنسان وفعله في صيغته الفردية أو الجماعية ولكن الفعل الذي يتعرف به إلى المسؤولية ينبغي أن يتم في إطار من الشروط التي توفر الشعور بالحرية وبدائل الخيارات أمام إرادة الإنسان واختيار الفعل، كل ذلك من اجل وضع الإنسان في بيئته الطبيعية التي تمكنه من تسويغ وجوده على الكوكب لغرض أعمار الأرض وعبادة الله سبحانه عز وجل(الحارثي،1995:17).

ولهذا فهو يعد قضية تربوية واجتماعية وأخلاقية وقانونية ودينية وقيمة تستدعي الاهتمام بها داخل البيئات الاجتماعية عامة لما تنطوي عليه من دلالات قيمة لحياة الإنسان(الخوالدة،1987: 25).

وتعد المسؤولية الاجتماعية من الموضوعات المهمة التي تؤدي دورا مهما في توازن الحياة للأفراد والمجتمعات بل والكون اجمع (التك،2004: 7) حيث أنها تعد بمنزلة المقوم لسلوك الإنسان في معظم مجالات حياته المختلفة، وفكرتها تنبع من أن الإنسان يعد كائنا اجتماعيا وان إنسانيته بما فيها من جوانب شعورية وإدراكية وأخلاقية وتربوية لا تتحقق إلا في ظل وسط اجتماعي(خليل،2007: 174)، ويحدد المعنيون بالبحث والتقصي في مفهوم المسؤولية الاجتماعية كدراسة المهدي (1985)، ودراسة احمد (1989)، ودراسة الربيع (1989)، ومرزوق (1990)، ودراسة الخراشي (2004)، بعض

الأمثلة على تدني الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية في مجالات الحياة الاجتماعية المختلفة، مثل المرور والممتلكات العامة، وعدم الاهتمام بمشاعر الآخرين، والمعاملات الروتينية والاتصالات والسياقة السريعة، فنلاحظ مثلا إننا لا نكاد نبحث عن موقف نظامي لسياراتنا حتى نجد الكثيرين قد أوقفوا سيارقم على نحو خاطئ مما يجعل السيارة الواحدة تأخذ محل سيارتين غير مبالي أصحابها بالآخرين أو بمسؤوليته تجاه المجتمع.

وكما لا يزال استخدام منبهات السيارات سائدا في مجتمعنا على نحو لا داعي لاستخدامه، من حيث إزعاجه وإقلاقه لراحة الآخرين من الأفراد النائمين والمرضى وطلبة العلم، أثناء فترات استذكارهم للامتحانات المصيرية، وكذلك المحافظة على نظافة الأماكن العامة من صلب الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية ومن بديهيات الذوق.. كذلك عدم الإحساس بالآخرين يتم بكل مرارة وبمواجهة مباشرة مع الآخرين، إضافة إلى المضايقات التليفونية الكثيرة في مجتمعنا دليل على انعدام الضمير الاجتماعي والديني والإنساني، على عكس المجتمعات الغربية فالتقدم يعتمد على الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية فهم يلتزمون بأنظمة المرور ويحترمون الدور في(الطابور)، ويسعون بأنفسهم إلى سلال المهملات ولو كانت بعيدة ليضعوا فيها النفايات ولا يستريح ضمير احدهم لو خالف ذلك(البيبي،1992: 13)

إن الفرد والمجتمع يتشاركون ويتفاعلون في تحمل المسؤوليات بنسب معينة وادوار واضحة، سواء كان ذلك حسب الأنظمة الوضعية التي قسمها ورسمتها البشرية، أو بحسب نظام وتخطيط رب العزة والجلال في كتابه وشريعته، وقد تجلت وتجسدت في نظرنا المنطلقات الإسلامية لتصور المسؤولية الاجتماعية من خلال بحوث سيد عثمان (المسؤولية الاجتماعية دراسة نفسية – اجتماعية، 1973) و(المسؤولية الاجتماعية في الإسلام، 1972) و(المسؤولية الاجتماعية والشخصية المسلمة، 1979) وكذلك دراسة تجريبية (عن المشاركة كعنصر من عناصر المسؤولية الاجتماعية، 1971) والتي توصلت إلى أن الاشتراك في النوادي والجمعيات والنشاطات قد يكون مسؤولاً عن ارتفاع مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى الأفراد المشتركين أكثر من غيرهم ممن لا

يشتركون، ومن ثم توالت الدراسات والبحوث العربية للتأكد من صحة هذه الدراسات أهمها دراسة (مرزوق،1981) ودراسة (موسى،1983) (السيد،1985: 1) .

ومن الصفات المهمة للشخصية السوية شعور الفرد بالمسؤولية في شتى صورها، سواء كانت مسؤولية نحو الأسرة، أو نحو المؤسسة التي يعمل بها، أو نحو زملائه وأصدقائه وجيرانه وغيرهم من الناس الذين يختلط بهم، أو نحو المجتمع عامة، أو نحو الإنسانية بأسرها، ولو شعر كل فرد في المجتمع بالمسؤولية نحو غيره من الناس الذين يكلف برعايتهم والعناية بهم، ونحو العمل الذي يقوم به، لتقدم المجتمع وارتقى وعم الخير جميع أفراد المجتمع، وان الشخص السوي الذي يشعر بالمسؤولية الاجتماعية نحو غيره من الناس، يميل دائماً إلى مساعدة الآخرين وتقديم يد العون إليهم، وكان ألفرد أدلر المعالج النفساني، يهتم في علاجه لمرضاه بأن يوجههم إلى الاهتمام بالناس، ومحاولة مساعدهم، وتقوية علاقته بأفراد المجتمع. (نجاتي،2002: 291)

كما بين أن أهمية المسؤولية الشخصية الاجتماعية جزء من استمرار المجتمعات والأفراد وبقائها والحفاظ على توازنها ومن المؤكد عدم وجود مجتمع يخلو أفراده من الإحساس بالمسؤولية الشخصية الاجتماعية. ولكن تتفاوت درجاتها في مستواها بمقدار التزام المجتمعات وأفرادها بضمير نفسي واجتماعي واع حيث أن المجتمعات الغربية لا يمكنها تعيين مراقبين لكل أفرادها لينفذوا واجباتهم في عملهم ويصونوا الممتلكات العامة بل إن الأمر منوط بوجود ضمير ذاتي لكل شخص يراقب على تصرفاته وخاصة المصلحة العامة وهو ما يطلق عليه بالأنا الاجتماعية وان يكون لدى الفرد قدر محدد من المسؤولية في أداء واجبه قبل أن تكون هناك محاسبة أو سؤال قانوني، وإن المسؤولية يمكن أن تكون متصلا يمتد من قطب السلبية متمثلا في جانب المسؤولية الشخصية الذاتية إلى أقصى درجة ايجابية في القطب تمثل درجات الاهتمام والتضحية والمسؤولية نحو المجتمع والعالم، بمعنى لا وجود لانعدام مسؤولية في مقابل وجودها بل إنها موجودة لكن بنسب متدرجة. (الحارثي،1995: 9)

وكما يرى رمو(2002) أن المسؤولية تعني النضج ،بمعنى أن يكون الطفل مسؤولاً تجاه الأسرة ونحو نفسه وتجاه المجتمع، وتعني أن نكون مسؤولين عن جميع جوانب حياتنا

وأوضاعنا: عن مواهبنا وإمكاناتنا، ومشاعرنا، وأفكارنا وتصرفاتنا وحرياتنا، والمسؤولية ليست نتاج النضج بل هي علته، والمسؤولية الرئيسة للآباء يجب أن تكون تعليم المسؤولية، والمسؤولية في أدنى مستوى لها الطاعة وفي المستوى الذي يليه هي الأخلاقية أو الاهتمام بالطريقة التي تؤثر فيها تصرفاتنا ومواقفنا في الآخرين، وبعدئذ تصبح هي التهذيب وفي أعلى مستوى لها هي خدمة الآخرين. (صمادي وعثامنة، 2008: 277).

وأكد لوسن(1967) انه ينبغي ألا نتحمل مسؤولية مفرطة ولا مسؤولية اقل مما نستطيع بل علينا أن نختار مسؤوليتنا على وفق استعداداتنا والتزاماتنا، وإن النقص الظاهر في المسؤولية الاجتماعية لدى أفراد المجتمع أصبح أمرا ظاهراً لكل ملاحظ لشؤون المجتمع(الدليمي، 1989: 22).

ومن هذا المنطلق تبرز الدعوة إلى تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الأفراد لان تربية الإنسان على تحمل المسؤولية تجاه ما يصدر عنه من أقوال وسلوك هي مسألة على قدر كبير من الأهمية (طاحون، 1990: 179) لما لها من اثر في نظم الحياة داخل المجتمعات الإنسانية، فالأفراد المسؤولون عن أعمالهم تتميز حياتهم بالاستقرار والطمأنينة والأمن النفسي والاجتماعي، كما إن تهاون الأفراد في تحمل المسؤولية يؤدي إلى اتساع الفجوة بين العلاقات الإنسانية، ويمزق الروابط، ويبرز أسباب التحطم في المجتمع،ومن هنا فان موضوع المسؤولية الاجتماعية، يصبح قضية تربوية واجتماعية وأخلاقية ودينية، تستدعي التركيز عليها داخل الطبقات الاجتماعية عامة لما تنطوي عليه من دلالات قيميه لحياة الإنسان (ايوب، 1984: 75).

إذ ان المسؤولية الاجتماعية تنبثق من مفاهيم التضامن المجتمعي بحيث تستطيع المؤسسات العامة والخاصة تقديم حلول لكثير من المشكلات المجتمعية من خلال الإمكانات المالية والفنية والبشرية التي تمتلكها هذه المؤسسات أو تقع تحت سيطرتها. (العوالمة، 1990: 9-12)

ولدراسة المسؤولية الاجتماعية قيمة نظرية واجتماعية وتربوية:

- **القيمة النظرية:** هي الكشف عن كيفية نمو المسؤولية الاجتماعية وما هي المتغيرات التي تنميها.

- **القيمة الاجتماعية:** الكشف عن مواكبة الفرد للتطور الاجتماعي، وفهم حركة المجتمع والتفاعل معه، وخلق التوازن بين التحولات الاجتماعية وتغيير شخصية الفرد، بحيث لا يجد نفسه يعيش في غربة في مجتمع قد تطور وتركه بعيدا عنه.

- **القيمة التربوية:** وهي الكشف عن الوسائل التربوية والثقافية الفاعلة في زيادة المسؤولية الاجتماعية عند الفرد. **(ظاهر،1978: 14)**

والمسؤولية الاجتماعية "هي حاجة اجتماعية ملحة اجتماعياً بقدر ما هي حاجة فردية لان المجتمع بأسره في حاجة إلى الفرد المسؤول اجتماعياً ودينياً ومهنياً، بل إن الحاجة إلى الفرد المسؤول اجتماعيا اشد إلحاحا في مجتمعنا الحالي. **(عكاشة،2003: 281)**

كما إن المسؤولية" هي حاجة فردية فما من شخص تتفتح شخصيته وتتكامل وتنضج ذاتيته وتتسامى، إلا وهي مرتبطة بالجماعة ارتباط عاطفة وحرص وارتباط رحمة ووعي ، ومنتمي إليها انتماء اهتمام وفهم، ومتوحد معها توحد وجود وتأريخ ومستقبل"وهي لا تترتب عادة إلا على فعل يقوم به الإنسان في إطار اجتماعي منظم، ذلك لان المسؤولية الاجتماعية عند **(عثمان،1986: 64)** هي الارتباط بالحقوق والواجبات، فإشباع الاحتياجات وحل المشكلات، لابد أن يرتبط بمدى مساهمة أفراد المجتمع واشتراكهم لاشباع احتياجاتهم، وحل مشكلاتهم معتمدين على أنفسهم، والمسؤولية الاجتماعية متبادلة بين الأفراد والجماعات وبين المجتمعات المحلية والعالمية.

"كما إن المسئولية الاجتماعية يعرف بأنها محصلة استجابات الفرد نحو فهم ومناقشة المشكلات الاجتماعية والسياسية العامة والتعاون مع الزملاء والتشاور معهم واحترام آرائهم، وبذل الجهد في سبيلهم والمحافظة على سمعة الجماعة واحترام الواجبات الاجتماعية". **(مغاوري،1981:41)**

ووضح "زهران"(**زهران 1984: 229**)" أن المسؤولية الاجتماعية هي مسؤولية الفرد الذاتية عن الجماعة أمام نفسه وأمام الجماعة، وأمام الله سبحانه عز وجل، وهي الشعور بالواجب الاجتماعي،والقدرة على تحمله والقيام به" **(قاسم،2008: 5)**.

إن امتثال الفرد للمعايير والقيم الاجتماعية والالتزام بما يجعله متوافقا مع الجماعة ويجعل سلوكه متفقا معها يؤدي إلى قبوله اجتماعيا(يونس،1985: 262). فهي سمة من سمات الشخص المتمتع بالصحة النفسية، وهي التزام الفرد العاطفي والأخلاقي والقيمي تجاه الآخرين(العاني واخرون،1998: 295)، والأفراد الذين يمتلكون المسؤولية الاجتماعية يترعون إلى إظهار مركز ضبط داخلي ويمتازون بالتفوق.(محمد علي،2002: 18)

وكلما ارتقى الإنسان وتقدمت وسائل الحضارة احتاج للتربية أكثر فأكثر واحتاج إلى واسطة لنقلها إلى الأفراد وبشكل منظم ولا يتم ذلك إلا من خلال الأبوين عن طريق التنشئة الاجتماعية وهي تحويل الفرد من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي وبذلك يتحول من كائن يعتمد على غيره متمركز حول ذاته إلى فرد ناضج مدرك للمسؤولية الاجتماعية(عبود،2000: 188) وهي عملية لا تنتهي بانتهاء الطفولة بل تستمر ما دامت الحياة.(ابو جادو،1998: 63)

وتتنوع الأساليب التي يتبعها الوالدان مع أبنائهم فهذه الأساليب تحدد شخصية الفرد وترسم معالمه، وتوجد إمكاناته وقدراته، وتؤثر في تحمل الفرد للمسؤولية، فقد تبين إن معاملة الفرد بالرعاية والتعاطف تحقق له الشعور بالأمن والمسؤولية وان العائلة التي تربي أبناءها على الحرية منذ الصغر تجعلهم مسؤولين عن تصرفاتهم وقادرين على تحمل المسؤولية والاستقلال في الكبر(عبود،2000: 188).

بينما استخدام أسلوب الحماية الزائدة تؤدي إلى عدم الشعور بالاستقلال وعدم تحمل المسؤولية (نصر،2004: 287). وان الطلبة الذين يدركون نمط التنشئة الديمقراطي يستخدمون الطرائق المعرفية والحصول على الدعم الاجتماعي، أما الطلبة الذين يدركون نمط التنشئة التسلطي فانهم يستخدمون إستراتيجية تجنب المواقف والعدوان، وقد أظهرت دراسة محمد علي (2002) وجود علاقة ايجابية بين الأسلوب الديمقراطي والالتزام الاجتماعي وعلاقة سلبية بين أساليب(الحماية، التسلط، الإهمال، التذبذب) والالتزام الاجتماعي، فالأسرة تلعب دوراً كبيراً في تربية الأفراد وهي المؤسسة التي تستمر مع الفرد باستمرار الحياة. (الابراهيم،1999: 16)

وفي التقاليد اليابانية اعتبرت نجاح اي مؤسسة مسؤولية الفرد أمام المجتمع، فالفرد الياباني لا يفكر بحقوقه اليومية تجاه مسؤوليه والتزاماته نحو المؤسسة والمجتمع. بالإضافة إلى ذلك نجد أن المؤسسات اليابانية تميل إلى تقليص وإلغاء الأجهزة الرقابية معتمدة في ذلك على المسؤولية الاجتماعية، حيث أن كل فرد في المؤسسات اليابانية يسعى إلى ازدهارها، وذلك من اجل تحقيق أهدافه لأنه يعد المؤسسة وكأنها ملك له بقوله" مؤسستي " أو" شركتي " (عليان،2002: 35).

هي إحدى القنوات التي تدعم المصلحة العامة وهذا سر قوتها بوصفها عنصراً أساسياً مطلوباً لتمتين روابط العلاقات الإنسانية فالمسؤولية تفرض الالتزام والتضامن والاحترام والحب والديمقراطية في المعاملة والمشاركة الجادة التي هي صلة الرحم بين الأفراد في المجتمع الواحد، ثم إن الشعور بالمسؤولية الاجتماعية شعور نبيل معه نتجاوز الشكليات إلى قدسية الواجب، ومن أسمى واجباتنا كأفراد أن نتعاطى مع ذواتنا ومع الآخرين ومع مجتمعنا بروح مسؤولة، حيث إن هذا التعاطي يمد جسورا متينة بيننا وبين المجتمع الذي ننتمي إليه ونحمل هويته، والإحساس بالمسؤولية يصقله الشعور بالواجب ويؤدي إلى الالتزام بأمانه وموضوعية بالمعايير الإنسانية التي تقود بدورها إلى ايجابية التعايش والتواصل والاجتهاد للتغلب على مصادر الشقاق والتعصب.(فخري،2007: 1)

وبالإضافة إلى اثر مفهوم الذكاء الاجتماعي في المسؤولية الاجتماعية فانه يؤثر ايضاً في إدراك الفرد لذاته وإدراكه لاتجاهات الآخرين نحوه والفرص المتاحة أمامه أو العوائق التي تواجهه، أيضا تتأثر نظرة الفرد لذاته بما كونه من مفهوم لذاته الأكاديمية والاجتماعية وبمدى ما حققه من نجاح أو فشل سواء في ميدان التعلم المعرفي أو في ميدان علاقاته الاجتماعية مع محيطه الجغرافي، وانطباعاته وتفاعلاته، وردود أفعال تجاه الحياة المدرسية والاجتماعية وفي تحصيله الدراسي ومدى علاقاته الناجحة بالآخرين، مما يؤثر في مستوى طموحه وتطلعاته ومستقبله ككل.(العربي،2003: 21)

عليه يعد مفهوم الذات الاجتماعية من الجوانب المهمة في الشخصية حيث يعده كارل روجرز(Carl Rogers) النواة التي تقام حولها بناء الشخصية الإنسانية(المعروف،1986: 26)، وعده أدلر(Adler) أساس بناء الشخصية

الاجتماعية(العبيدي،1990: 169) ويعد البورت (Allbort)، أنّ من وظائف مفهوم الذات هي العمل على وحدة وتماسك الشخصية، وعند ليكي (Lecky) هي بؤرة الشخصية ويرى كولمان (Coleman)" أنّ من وظائف مفهوم الذات نمو الشخصية"(الظاهر،2004: 60-61)، ويذكر (هول ولندزي) (Holl&Lindzey) إنّ دراسة مفهوم الذات هي من الدراسات المهمة لفهم سلوك الفرد من وجهة نظر الفرد نفسه ومن داخل إطاره المرجعي. (هول ولندزي،1971: 167)

ويميل الناس الذين يمتلكون فكرة عالية عن ذواقم لان يتصرفوا بطرق تؤدي إلى الاحترام ، بينما يميل الناس الذين يمتلكون فكرة متدنية عن ذواقم لان يتصرفوا بطرق تتساوق مع الصورة التي يحملونها عن ذواقم. بمعنى ان الفرد يتصرف بطرق تتناسب مع المفهوم الذي يحمله عن ذاته(صالح،1988: 363)، وفضلاً عن أن صورة الذات لها اثر قوي على سعادة الأفراد والنظرة إلى الحياة ، فإذا رسم الفرد صورة ذات ايجابية من المحتمل أن يراه الناس شخصاً ايجابياً متمكنا (Dimbleby,1985:30)، كما يعد من العوامل المؤثرة في السلوك الإنساني وهو مفهوم متعلم ومكتسب من أنماط التنشئة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي، ومواقف وخبرات إدراكية واجتماعية وانفعالية يمر بها الفرد(زهران،1977: 155).

والذات نشاط موحد مركب للإحساس والتذكر والتصور والشعور والتفكير، وتعد نواة الشخصية، ويقسم (ريموند كاتل Cattle) الذات إلى ذات واقعية وذات مثالية. فالذات الواقعية هي ذات حقيقية أو فعلية تمثل مستوى الاقتدار، في حين أن الذات المثالية هي ذات تطلعية يؤمل منها أن تكون- أي تمثل- ما يطمح الفرد أن يكون أو يصبح، وهو بناء معرفي يتكون من أفكار الإنسان عن مختلف نواحي شخصيته، فمفهومه عن جسده يمثل الذات البدنية، ومفهومه عن بنائه العقلي يمثل مفهوم الذات المعرفية أوالعقلية، ومفهومه عن سلوكه الاجتماعي مثال للذات الاجتماعية، ويركز علماء النفس الإنساني على بناء الذات عن طريق الخبرات التي تنمو من خلال تفاعل الإنسان مع المحيط الاجتماعي، ويطلقون على العملية الإدراكية في شخصية الإنسان (الذات المدركة) والتي من خلالها تتراكم تلك الخبرات، فيتم بناء الذات الاجتماعياً ويكُون

الفرد مفهوماً عن ذاته الاجتماعية. ولما كانت الذات هي شعور الفرد بكيانه المستمر، وهي كما يدركها، وهي الهوية الخاصة به، وشخصيته، فإن فهم الذات يكون عبارة عن تقييم الفرد لنفسه، أو بتعبير آخر هو مجموعة مدركات ومشاعر لدى كل فرد عن نفسه(السمادوني،1991: 451).

ومن هنا فالبحث في مفهوم الذات الاجتماعية يعد مفتاحاً مهماً لدراسة شخصية الفرد في محيطه الاجتماعي وفهمها، بالتركيز على الخبرات المدركة لدى الفرد في حاضره وعلى ذاته الظاهرية وعلى نمطه الفريد في التوافق، وعليه فإن تحقيق الفرد لذاته يتطلب أكثر من مجرد إشباع الحاجات البيولوجية والغرائز النفسية (دويدار،1999: 32)، من حيث انه يخضع للمعايير السائدة في المجتمع، فالفرد يؤثر في الآخرين ويتأثر بهم، وبمقدار هذا التأثر ونوعه تتشكل ذاته الاجتماعية(الذات المدركة).

إلا أنه ينبغي الالتفات إلى أن الفرد ليس منزوع الإرادة، بل إن له دوراً فعالاً في بناء ذاته مصداقاً لقوله تعالى **(إِنَّ اللَّهَ لاَ يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُواْ مَا بِأَنْفُسِهِمْ)**. فهذه الآية الكريمة تدل على أن عملية بناء الذات الاجتماعية للفرد أو لمجموعة أفراد يتطلب وجود دافع قوي لعملية التغيير، فالفرد في عملية التغيير لابد أن يميز بين الصالح والطالح، وليس كل ما يملى عليه يلزم به، إذ ان المطلوب منه في هذا السياق التمييز بين ما هو إيجابي وما هو سلبي، ويخضع بناء الذات الاجتماعية إلى توافر القدوة الحسنة من علماء ربانيين، وتوافر الموعظة، وضرب الأمثال، والترغيب والترهيب، ثم التأديب، قال تعالى**"يا أيها الذين آمنوا قوا أنفسكم وأهليكم نارا وقودها الناس والحجارة"**،

وقال ابن عباس رضي الله عنهما في تفسير هذه الآية اعملوا بطاعة الله واتقوا الله وأمروا أهليكم بالذكر ينجيكم الله من النار، وبهذا المعنى يقول الإمام علي بن أبي طالب(عليه السلام)"أي علموهم وأدبوهم"، فوقاية الفرد من النار من خلال الالتزام بما أمر الله إذن هي غاية مهمة في بناء الذات الإنسانية ، تتطلب ممن يكون مسئولا عن التنشئة الأسرية مسؤولية تربوية، فيها من الرعاية والتوجيه لوقاية الذات من الانحراف، وتتطلب عملية بناء الذات الإنسانية تنمية الضمير منذ الطفولة من خلال تعريفه بما حرم الله، والإسهام في بنائه فكريا، وتقديم يد العون والمساعدة، وتقديم كل ما يمكن تقديمه

لبناء ذات قوية ناشئة في حب الله وطاعته، ليكون الفرد عنصرا مفيدا لنفسه ولأسرته ولوطنه ولأمته، عكس البناء السلبي للذات الذي يبنى على أساس الابتعاد عن الله وبالتالي يكون الفرد مهددا لحياته ولأسرته وللمجتمع.

كما هناك عامل الخبرات الأسرية، التي تلعب دوراً رئيساً في تشكيل مفهوم الذات لدى الطفل، ومن خلالها يرى الطفل نفسه ويدركها بناء على تلك الخبرات. وتكون ذات الفرد إيجابية، في حالة ما إذا تلقى قدراً كافياً من العناية والتوجيه والتشجيع والمحبة من والديه بشكل خاص. بينما ينمو الشعور بعدم الأمان، وتتكون الصورة السلبية عن الذات عند الأشخاص الذين يتعرضون للنبذ والعقاب والرفض من قبل والديهم، فأنماط التنشئة: النمط التسلطي، والنمط التسيبي "المتساهل"، ونمط الإهمال هي أنماط التنشئة الأسرية التي تربي مفهوم ذات سلبي عند الفرد.(القضاة والترتوري، **2007**: الانترنيت) ويعتمد مفهوم الذات الاجتماعية في تكوينه لدى الطفل على استجابات الوالدين وتقييمهم له. فإذا كانت تلك الاستجابات أو التقييمات سلبية، فان ذاتا سلبية تتكون لديه، وكذلك الحال، عندما تحدث بين الولدين اختلافات في تقييم أفعال الطفل، الأمر الذي يسبب ذاتاً مشوشة، بسبب عدم مقدرة الطفل على تحقيق ما يتوقعه والداه منه.(عبد الله، **2002: 29-30**)

لذلك يعد مفهوم الذات الاجتماعية من أهم السمات التي يتميز بها الإنسان عن مخلوقات الدنيا، بقدرته ليكون واعيا بذاته شاعرا بها، وإذا كان كل من الإنسان والحيوان قادر على ان يستجيب للبيئة الخارجية للآخرين ، فان الإنسان قادر بصفة خاصة على أن يستجيب لنفسه وللآخرين ويتوافق معهما.(ريتشارد وسوين،**1979: 36**)

وهو ايضاً مهم في دراسة الشخصية الإنسانية والتكيف النفسي والاجتماعي، حيث انه قوة موجهة لسلوك الفرد ولدافعيته، فيؤثر في توقعاته تجاه ذاته وتجاه الآخرين، ويحدد بشكل كبير أهداف الفرد وطموحاته(**Thomas,1993:45**)، ويؤكد ذلك لابين وجرين (**1981**) من حيث أن مفهوم الذات يعمل كموجه للسلوك وقوة دافعة له ، فالمفهوم الإيجابي يدفع بالفرد إلى مواجهة المواقف الحياتية بشجاعة وثقة، في حين يشعر

الشخص صاحب المفهوم السلبي بالعجز الذي قد يوقعه في مغبة الاضطرابات والانحرافات السلوكية. فقد تناولت العديد من الدراسات العلاقة بين الذات والتحصيل منها(هاتي (Hansford&Hattie،1982)، وبيركي (Purkey،1983)، هانسفورد الديب (1991)، كوستس(Costes،1994)، هامتشيك (Hamatchek،1995)، هوج وآخرين (Hoge et al،1995).وخلصت مجموعة البحوث التي أجريت خلال الخمس وعشرين سنة الماضية إلى وجود علاقة قوية بين تحصيل التلاميذ الدراسي ومفهومهم لذواقم.

كذلك توصلت دراسات (Goman,1960) (Davidson&Greenberge1976) (Ringenes ,1961) (Taylor,1964) ، إلى أن الطالب الناجح يرى نفسه بطريقة ايجابية ولديه مفهوم ذات مرتفع ، بينما دراسات أخرى مثل دراسة (Durr&Schmatz,1967) ودراسة (Taylor,1964) أكدوا أن الفشل لدى التلاميذ منخفضي التحصيل يرتبط بأهم يرون أنفسهم على أهم غير أكفاء واقل من غيرهم واقل قبولا من الآخرين. **(العمري،1989: 58).**

ولكون إصلاح الأحداث والمراهقين والشباب يتطلب فهماً واسعاً ودقيقاً لمفهوم الذات، يرى كروكر وهانسن **(Kruger and Hansen,1987:386)** أن الأفراد الذين لا يستطيعون التكيف مع التغيرات والمشكلات الخاصة بالمراهقة يميلون إلى تطوير مفاهيم سلبية عن ذاتهم الاجتماعية وبالتالي تبني سلوكيات تتعارض مع معايير المجتمع ، وقد يكون من الضروري نتيجة لكل ذلك نقلهم من أسرهم وبيئاتهم الأصلية إلى بيئات يمكن أن يتعلموا فيها طرقاً أنسب للتعامل مع ضغوط الحياة، فالوالدان والأسرة يظلون بالنسبة لمعظم الأطفال أهم العوامل في تنشئة الشخصية خلال الطفولة المتوسطة، صحيح أن الطفل يذهب إلى المدرسة أو يلتحق بها وأن عالمه يتضخم ويتسع، وأن الطفل يزداد خلال الطفولة المتوسطة استقلالاً عن الأسرة، ويزداد خضوعه للتأثيرات التي تأتيه من خارج الأسرة إلا أن العلاقات بين الطفل وأسرته وموقف الأسرة والتفاعل بين الخلطاء(الأخوة) بعضهم وبعض تظل تلعب الدور الأساس في تشكيل شخصية الطفل وتكوين مفهم الذات الاجتماعية لديه. **(دافيدوف،1988: 55).**

وهناك شبه إجماع على أن الأفكار والمشاعر والاتجاهات التي يطورها الطفل عن نفسه ويصف بها ذاته هي نتاج أنماط التفاعل والتنشئة الاجتماعية وأساليب الثواب والعقاب وتقييمات الوالدين، ويؤكد ذلك دراسات كل من ميد (1962)، ولابين وجرين (1981)، والكيلاني وعباس (1981)، والسمادوني (1994)، وإبراهيم وسليمان(2002).

وإن الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية والذين لم تتح لهم فرصة التعلق والارتباط العاطفي بالوالدين منذ الصغر قد يطورون بروداً في المشاعر الوجدانية ومفهوماً سلبياً عن الذات والآخرين يجعلهم يقومون بسلوكيات مضادة للمجتمع، كدراسة سميرة إبراهيم (1983)، وبولبي (1988)، راوية دسوقي (1997)، سهير أحمد (1998)، حجازي (2000)، منسي (2000).

وللدور الاجتماعي تأثير قوي في تشكيل مفهوم الذات الاجتماعي، فهي تنمو من خلال التفاعل الاجتماعي وإعطاء الفرد سلسلة من الأدوار الاجتماعية، والتي من خلالها يتعرف الفرد إلى كيفية رؤية رفاقه له في مواقف اجتماعية عديدة، ومن ثم يكتسب معايير اجتماعية وتوقعات سلوكية ترتبط بالدور الذي يؤديه. وباتفاق غالبية المتخصصين بكون الأسرة الحضن الأول الذي يترعرع فيه الطفل وينمي خبراته وعلاقاته مع الآخرين، فهي بالتالي النسق المسؤول عن إكسابه المعايير والأنماط السلوكية السليمة ، فعن طريقها يتعلم التوافق الشخصي والنفسي والتواصل والتفاعل الاجتماعي وتكوين الادراكات والمفاهيم المرتبطة بمتغيرات حياته ونمو مفهومه الذاتي وبتكوين الاتجاهات الإيجابية عن نفسه. **(إبراهيم وسليمان،2002: 21)**

كذلك وجدت العديد من الدراسات أن الأسرة التي يشيع في أجوائها الثقة والحب واحترام شخصية الأفراد والديمقراطية يشب أفرادها يحترمون ذواتهم ويحترمون الآخرين وينهجون نهجاً ديمقراطياً في التعامل ، وكذلك الأسرة المستقرة التي يشيع في أجوائها الهدوء والحياة الزوجية السعيدة تبعث الاطمئنان والهدوء في حياة مراهقيها، أما الأسرة التي تعيش في جو مضطرب مشوب بالانفعالات الحادة لأتفه الأسباب والتي يشيع بين أفرادها الميل للانتقام والغيرة والحقد والبغض وتعصب الرأي والجمود الذي يفصل بين

مشاعر الآباء والأبناء ويجعل بينهما هوة سحيقة، لا تنشئ إلا أفراداً مرضى يتسمون بالاضطراب الانفعالي وسوء التوافق الاجتماعي.(معوض،1994: 356)

إن الاهتمام بنمو مفهوم موجب للذات ومفهوم موجب للسلوك الاجتماعي لدى الأفراد يعد أمراً أساسياً لخلق التوافق النفسي والتكيف الاجتماعي، فقد وجد زهران (زهران،1977: 180) في دراسة عن علاقة التوجيه والإرشاد النفسي بمفهوم الذات عند الشباب أن هذا المفهوم ارتبط إيجابياً وجوهرياً بمجالات السلوك الاجتماعي ، مثل النضج الاجتماعي، وإقامة العلاقات الطيبة مع الصحبة، والقيم الاجتماعية الإنسانية كتقبل الآخرين والاهتمام بهم والتسامح وحب العمل الجماعي.

إن مفهوم الذات هو الشيء الوحيد الذي يجعل للفرد الإنساني فرديته الخاصة به، كما يعد مفهوم الذات من الأبعاد المهمة في دراسة الشخصية وعاملاً مهماً من العوامل التي تمارس تأثيرا كبيراً في السلوك وفي الصحة النفسية للأفراد وكلما زادت المعرفة بطبيعة الإنسان زاد عمق مغزى الحكمة القائلة " أعرف نفسك " وإن هذا المفهوم الذي يتكون لدى ذاته هو الأساس في وحدة الشخصية، إذ تمثل طريقة إدراك الذات، وإدراك الآخرين لها، المحور الرئيس لتنظيم الشخصية وتحديد السلوك، وغالباً ما يختلط على الفرد إدراك ذاته نتيجة لتعدد خبراته وتجاربه مع الآخرين، ونتيجة لاستجاباته للمواقف التي يتعرض لها وانطباعاته عن إدراك الآخرين لسلوكه. (مخول،1994: 152)

وتعد الخبرات المدرسية من المصادر المهمة في تشكيل مفهوم الذات الاجتماعية، فالمعلم له دوره الكبير في تشكيل مفهوم الطالب لذاته من خلال الطرق والأساليب التربوية الحديثة .(الظاهر،2004: 49)

وابرز انعكاس لمفهوم الذات الاجتماعية لدى الفرد يتجلى بأثره في مقدار تكيفه الاجتماعي، وصحته النفسية، فإدراكه السليم لذاته يجعله يعلم نقاط القوة والضعف لديه فيعمل على استغلال قوته لإضعاف ضعفه، أما إذا كانت صورته عن نفسه سلبية مليئة بالنواقص والعيوب، لأصبح المرء كبلاد منكوبة مليئة بالأمراض، والتي تنعكس على شكل اضطرابات نفسية تختلف في شدتها وتوزعها على الصفحة النفسية للفرد،

تبعا لمقدار السوء في نظرته لذاته، وهناك عدة اضطرابات يمكن للفرد أإن يتعرض لها من أكثرها تجليا ما يعرف بالوحدة النفسية، التي تعد من الموضوعات التي وجدت اهتماماً واسعاً من قبل الباحثين في علم النفس منذ القدم، لأنه يمثل خبرة معيشية في حياتنا اليومية وتناله الكثير من الدراسات والبحوث التجريبية لكونها خبرة عامة لها مضار كثيرة ونتائج مرضية، كما يمثل عائقاً يقف أمام اندماج الفرد في كثير من أشكال الأنظمة الاجتماعية ومظاهرها التي تتيح له التواصل مع المجتمع الذي يعيش فيه. (الزعبي،2003: 44)

ويذكر هلمس(Helms) أن الأفراد الذين ينحدرون من أُسر ذات مستوى اقتصادي واجتماعي مرتفع، يقدرون أنفسهم تقديراً مرتفعاً أمام الأفراد الذين ينحدرون من أُسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي اقل(داود وحمدي، 1997: 253-254).

كما يعد مفهوم الذات الاجتماعية تركيباً تتمثل وظيفته في الدافعية والتكامل والتوافق فهو يقوم بتنظيم السلوك وتحديده وهي وظيفة دافعية ، ومؤشرا للصحة النفسية التي يتمتع بها الفرد أو المرض الذي يعاني منه.(ابوزيد،1987: 107)

ويؤكد الصيرفي أن تأثير مفهوم الذات الاجتماعيـــة في عمليـــة التوافـــق النفســـي والاجتماعي للأفراد وقدرتهم على التعامل الصحيح مع المؤثرات البيئية المحيطة بهم أمر تدعمه الشواهد الإمبيريقية والإكلينيكية (المعروف،1986: 26)، وهذا ما توصلت إليه دراسات كـــل مـــن جـــابلن (Chaplain,1969)، وسميـــث (Smith,1979)، و(الجعفري،2002)، و(ألعزي ، 2002)، والتي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية قوية بين مفهوم الذات والتوافق الاجتماعي لدى طلبة.(العزي ،2002: 89) .

كذلك فإن (لابين وجرين) وفي رؤية فينومينولوجية مماثلة يؤكدان على أهمية المجال الظاهري بتأكيدهما على أن الذات الاجتماعية ينشأ عن طريق تعميم تأثيرات الخبرات الانفعالية والإدراكية على الفرد بحكم أنه جزء من المجال الاجتماعي، والذي يتشكل من خلال احتكاك الفرد بالبيئة الاجتماعية خلال العلاقات الدينامكية بين الفرد والعالم الخارجي. (عطا،1985: 255)

وتشيرالدراسات التي قام بها كويهلو(1986)، وفيشر (1987)، والكردي والموجي (1988) إلى أن النشاطات التدريبية أسهمت في تنمية مفهوم الذات (الكردي والموجي،1988:85)، كما أظهرت دراسة العتبي(1996) تفوقاً لطلبة المدارس الثانوية في مفهوم الذات بعد تعرضهم لبرنامج تدريبي في النشاط التمثيلي (العتبي،1996: هـ-ز)، وأظهرت دراسة بيبنسي (Bebensee,1980) أثر البرامج التدريبية في مفهوم الذات والسلوك المدرسي (Bebensee,1980: 6148)، وأن التدريب على برامج وفق ظروف صفّية هو أحد الطرق التي يتاح فيها للطلبة تأكيد ذواتهم (قطامي واخرون، 1995، 259).

وأوضح كل من روس وباركر(Ross & Parker,1980)أن مفهوم الذات الأكاديمي أعلى من مفهوم الذات الاجتماعي عند الطلبة المتميزين، وأن مفهوم الذات الاجتماعي عامل مهم في تحفيز التفكير الإبداعي(Ross,1980:6-10) ويرى جون ديوي (Dewy) أن الطلبة بحاجة إلى التنشئة بصورة تجعلهم يستطيعون التفكير بعقلانية للتعبير عن أفكارهم بوضوح وليقرؤوا ويستمعوا بفهم (Costa,1986:4) واشار بريدي(Priddy,1999) إلى ما اسماه بعملية اكتشاف الذات (Self-Discovery) وهي عملية طويلة تؤدي إلى حقيقة الذات، ويرى بروكوفير(Brookover) أن مفهوم الذات له علاقة بالأداء المعرفي للفرد، حيث ان فشل بعض الطلاب في الأداء المعرفي ليس سببه انخفاض في القدرة العقلية، ولكن بسبب انخفاض مفهوم الذات الايجابي ، وذكر سيرز(Sears) أن هناك علاقة وطيدة بين مفهوم الذات والتحصيل، فكلما كان مفهوم الذات ايجابيا ساعد ذلك على النجاح والتحصيل.(الغامدي،2000: 25)

لذلك تكمن أهمية المرحلة المتوسطة فيما لها من حاجة لتنمية الكثير من المفاهيم والأفكار لديهم، ومنها مفهوم الذات الاجتماعية لدى الطالب المراهق، إذ يعد مفهوم الذات الاجتماعية لديه من أكثر العناصر الداخلة في تكوين شخصيته، إذ ينمو ويتكون عبر المراحل العمرية المختلفة وأهمها وأشدها خطورة وتأثيراً ما بين عمر(12-19سنة) وهي ما يتجمع لدى المراهق من مشاعر نفسية وأفكار عقلية يصف لها ذاته، والتي تعد

نتائج للخبرات التي تم برمجتها من قبل العقل، وكذلك نتائج التفاعل الاجتماعي الـــذي عاش فيه المراهق. (الحسني،2004: 312)

وحياة المراهق مليئة بفرص دخول التجارب الجديدة واكتشاف العلاقات الإنسانية المؤثرة في نمو الشخصية، وإنها فترة الإحساس بالقابليات والقوى العميقة في الفرد، فيها حرية كبرى في اكتشاف العالم والمغامرة فيه بإرادته ، وذلك خلافا للطفل والراشد اللذين يحددان بالعجز وسلوك الآخر بتحمل مسؤوليات الحياة ، إذ تشكل المراهقة بالنسبة للكثيرين من الصغار فترة الحلم الكبير المتمثل بالحب والقوة اللتين لم تشوههما وقائع الحياة بعد والمسؤولية والاستقلالية التي يبحث عنها المراهق لتكوين شخصيته وذاته تعترضها قوى اجتماعية ونفسية تعمل على كبح حركة المراهق نحو تحقيق ذاته وفرديته (الالوسي وخان،1983: 267).

ويصعب على المراهق اتخاذ القرارات الملائمة بسعة وحزم ومن دون تردد لذلك يشتد صراع المراهق وتزداد اضطراباته بسبب الاستجابة إلى الاستقلالية وتكوين الذات من جهة وبين ما اعتاد من اتكالية من جهة أخرى (زهران،1977 :124).

لذا يجب التركيز على هذه الفئة التي تمثل ثروة الأمم التي لا تنضب ، فهم الطاقات الكامنة لرسم ملامح الحركة والتجديد والتخطيط والنهوض بشعب يطمح للتخلص من براثين الاحتلال فهم النبض الحاضر، وكلمة المستقبل، ورمز الحياة وقوتها وهم كل المستقبل.

تنبثق أهمية البحث الحالي من أهمية مرحلة الدراسة المتوسطة التي تشمل المراهقين الذين ابتدؤوا حياة نفسية جديدة ومرحلة من مراحل نمو الشخصية وحسب تحليل اركسون هي مرحلة الإحساس بالهوية(جابر،1978: 70)، يرى كروكر وهانسن أن أولئك الأفراد الذين لا يستطيعون التكيف مع التغيرات والمشكلات الخاصة بالمراهقة يميلون إلى تطوير مفاهيم سلبية عن الذات الاجتماعية، وبالتالي تبني سلوكيات تتعارض مع معايير المجتمع، وقد يكون من الضروري نتيجة لكل ذلك نقلهم من أسرهم وبيئاتهم الأصلية إلى بيئات يمكن أن يتعلموا فيها طرقاً أنسب للتعامل مع ضغوط الحياة (Kruger& Hansen,1987:p386)

وتعد دراسة مفهوم الذات الاجتماعية المفاهيم التي لها الصدارة في الحاجة الى تنميتها ولا سيما إن طالب المرحلة المتوسطة يمر بتغيرات سياسية واقتصادية وثقافية لها تأثيرها المباشر عليه، وان هذه التغيرات تؤدي بالطالب إلى الاضطرابات النفسية وهي بذلك تؤثر تأثيرا جوهريا في أهم سمات شخصيته وهو مفهوم ذاته الاجتماعية.(صادق،1999: 1).

وإن للمدرسة الدور الكبير في تعديل السلوكيات غير المرغوب فيها التي يقوم بها الطالب وفي جميع المراحل الدراسية وتكون الحاجة إلى تعديل هذه السلوكيات في المرحلة المتوسطة المتمثلة بالمراهقين أكثر من بقية المراحل(حمزة،1976: 164)، من حيث ان طلبة المرحلة المتوسطة يظهرون سلوكيات غير مرغوب فيها أكثر من بقية الطلبة في المراحل الأخر كالعدوان والهروب من المدرسة وغيرها من هذه السلوكيات (سفر وسهيل،1990: 10).

وتتجلى أهمية المرحلة المتوسطة في تعاملها مع المراهق الذي يعيش مرحلة الصراع والتعقيد في النمو و التحول، تحدث خلال هذه المرحلة تغيرات عضوية ونفسية وذهنية واضحة،وهي مرحلة تأهب لمرحلة الرشد والتي تمتد من(12-19سنة) ومن الصعب تحديد نهاية المراهقة المتمثلة بالوصول إلى النضج في مظاهر النمو المختلفة وتعد هذه المرحلة ظرفا يبلغ فيه زخم الحياة ارفع قممه(الاحمد،2004: 94)، ومما يؤكد ذلك آراء مديري المدارس والمدرسين التي كانت اغلبها سلبية في كون الطالب لا يعي دوره كطالب وضعف فهمه لنفسه وضعف تقبله لذاته ، وذلك من خلال الاستفسار عن هذه المشاكل من قبل الباحثة.

فضلا عن ذلك ومن خلال عمل الباحثة مع طلبة المرحلة المتوسطة تم ملاحظة الشيء نفسه وهو أن الطالب غير واع أو عارف بذاته، لذلك يمكن أن تكون البرامج التدريبية أفضل وسيلة لتنمية مفهوم الذات وخاصة في المرحلة المتوسطة لما لهذه المرحلة من أهمية تتجلى في الفترة العمرية للطلبة التي تمثل مرحلة المراهقة المبكرة بكل تغيراتها الجسمية و النفسية و الاجتماعية المتصارعة(اللامي،1999: 1)، ومما يزيد من أهمية المدرسة في هذه المرحلة عدها مؤسسة تربوية قادرة على إمداد المجتمع بحاجته من القوى

البشرية القادرة على إحداث التنمية والتفكير والبناء وإعداد أفراد المجتمع للعمل المنتج في مختلف مجالاته ومستوياته وتخصصاته(غياري،1989: 19)

الاهمية النظرية للدراسة الحالية:

1 – إثراء الأدب النظري المتعلق بموضوع الذكاء الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية والذات الاجتماعية.

2 – إبراز أهمية تنمية حس الشعور بالمسؤولية الاجتماعية والذات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

3 – الكشف عن إمكانية وجود اثر لبرنامج في الذكاء الاجتماعي في تنمية المسؤولية الاجتماعية والذات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة المتوسطة

4 – لم تتناول الدراسات والأبحاث العربية بشكل عام والعراقية بشكل خاص التي أجريت عن الذكاء الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية والذات الاجتماعية وحسب علم الباحثة لحد الآن كدراسة تجريبية مما جعلها أيضاً مشكلة تستحق الدراسة والمتابعة.

5 – إمكانية أن تفتح هذه الدراسة الآفاق أمام المزيد من الدراسات المحلية للبحث مقابل المستجدات والتحديات التي انتشرت في ثقافة المجتمع كقضايا العولمة الثقافية والهوية الفردية والوطنية والانتماءات الدينية والعرقية والقبلية والمنافسة الشخصية والتي تتطلب تنمية مفهوم ذاتي مرن ، سوي وإيجابي لدى الشباب للتفاعل والتعامل مع هذه المستجدات والتطورات المعاصرة.

اهمية الدراسة الحالية من الناحية التطبيقية :

1– مساعدة المؤسسات التربوية والتعليمية من خلال اجراء البحوث على اكتشاف أفضل السبل والوسائل التي من الممكن أن تساعد على تعديل سلوكيات الطلبة وتنمية الشعور بالمسؤولية والذات الاجتماعية لديهم بما يتلاءم مع السلوك المقبول من قبل الأفراد والمجتمع.

2- مما يزيد من اهمية هذه الدراسة أنها تجري في البيئة العراقية التي اكتوت بنار الحروب والإرهاب بمختلف أشكاله، وتطبق على طلبة المرحلة المتوسطة وهي اخطر مراحل تكون الشخصية واكتساب العقائد والأفكار المنتشرة في الوطن العزيز وهم في الحقيقة معرضين لان يكونوا أدوات تستخدم كسلاح يطعن به في أحشاء هذا الوطن، من خلال انخراطهم في الجماعات الإرهابية والغريبة والتي تسعى إلى تدميره.

3- أهمية تنمية الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية والذات الاجتماعية من خلال تنمية الشعور بمسؤولية الفرد تجاه وطنه وأهمية دوره كفرد فعال ايجابياً.

4- أهمية البرامج التدريبية في تعليم الطلبة السلوكيات الصحيحة والسليمة من خلال المساعدة على توجيه سلوكهم بصورة صحيحة بدلاً من إصدار الأحكام السريعة أو اتخاذ القرارات دون النظر إلى النتائج وان ينظروا إلى المواقف المختلفة من خلال نظر الآخرين وآرائهم وفحص المشكلة والبحث عن الحلول والبدائل واختبارها.

5- أهمية دراسة المسؤولية الاجتماعية والبحث عن أفضل الطرق وأنجحها لتنميته لدى الطلاب لما له من إسهام في تنمية مفهوم الضمير والرقيب الذي يسهم في العملية التربوية بصورة عامة والتفاعل الاجتماعي بصورة خاصة.

6- أهمية مفهوم الذات الاجتماعية والتي هي الأساس في الشخصية الإنسانية وفي الصحة النفسية من حيث لها التأثير الفاعل على تقبل الفرد لنفسه وتوافقه النفسي والاجتماعي

7- أهمية دراسة مفهوم الذات الاجتماعية وتنميته باستخدام الأساليب والبرامج التدريبية الحديثة من خلال تنمية انواع الذكاءات المختلفة بوصفها الجزء الكبير من الذات وان الفرد هو في الواقع اجتماعيته.

8- ان الدراسة في ميدان تنمية مفهوم الذات الاجتماعية تحتوي على إسهامات تطبيقية جديدة يمكن أن تكون ذات آفاق بعيدة المدى بالنسبة لتقدم الفرد والمجتمع على حد سواء، بمعنى إن الشخصية النامية والسلوك النامي والمجتمع المستكمل لعناصر النمو هو وضع الاهتمام المباشر في هذا المجال.

9- إنّ الدراسة الحالية قد تناول شريحة قيادية ومهمة إذ تمثلت بطلبة المرحلة المتوسطة، بالإضافة إلى أهمية المرحلة المتوسطة بكونها الأساس الذي يُبنى عليه شخصية الفرد ودوره في المراحل الدراسية الاخرى، وأنّ طبيعة الشخصية التي سيكتسبها الفرد في هذه المرحلة يسهم في غرس مبادئ القيم والعادات المرغوب فيها من قبل المجتمع.

10- إنّ الدراسة الحالية تعدُّ وسيلة تنبؤية لمعرفة مستوى المسؤولية الاجتماعية و مفهوم الذات الاجتماعية مما سيوفر أداة لقياس المفهومين.

11- اعتبار الدراسة الحالية هي سد فراغ ثقافي ضمن الدراسات النفسية ومحاولة لإماطة اللثام عن الحقائق والتفسيرات والتحليلات النفسية عن طبيعة ومستوى العلاقة القائمة بين كل من الذكاء الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعية.

اهداف البحث (Research Objectives)

يهدف البحث الحالي:

بناء برنامج للذكاء الاجتماعي وفق نظرية كارل البريخت لتنمية المسؤولية الاجتماعية والذات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة المتوسطة(ثاني متوسط) في ضوء بعض المتغيرات(الجنس،المجموعة، التفاعل بينهما).

فرضيات البحث : ولأجل تحقيق أهداف البحث صيغت الفرضيات الصفرية الآتية :

الفرضية الصفرية الرئيسة الاولى :

لا.توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للمسؤولية الاجتماعية.

الفرضية الصفرية الفرعية الأولى :

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للمسؤولية الاجتماعية تبعاً لمجال المسؤولية تجاه الذات .

الفرضية الصفرية الفرعية الثانية :

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للمسؤولية الاجتماعية تبعاً لمجال المسؤولية تجاه الاصدقاء والزملاء .

الفرضية الصفرية الفرعية الثالثة :

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للمسؤولية الاجتماعية تبعاً لمجال المسؤولية تجاه الجيران والآخرين.

الفرضية الصفرية الفرعية الرابعة :

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للمسؤولية الاجتماعية تبعاً لمجال المسؤولية تجاه المدرسة

الفرضية الصفرية الفرعية الخامسة :

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للمسؤولية الاجتماعية تبعاً لمجال المسؤولية تجاه الوطن والمجتمع .

الفرضية الصفرية الرئيسة الثانية :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للذات الاجتماعية.

الفرضية الصفرية الرئيسة الثالثة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للمسؤولية الاجتماعية تبعاً لمتغير الجنس.

الفرضية الصفرية الرئيسة الرابعة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للذات الاجتماعية تبعاً لمتغير الجنس.

حدود البحث: Research Limitations

يقتصر البحث على:

طلبة المرحلة المتوسطة (الصف الثاني المتوسط)في المدارس الثانوية والمتوسطة الصباحية للبنين والبنات التابعة للمديرية العامة للتربية في مركز محافظة كركوك للعام الدراسي .

تحديد المصطلحات (Definition Of The Terms)

البرنامج :(Program)

1- تعريف السلمي (1970):

" هو محاولة لتغيير سلوك الأفراد بتمكينهم من استخدام طرق وأساليب أفضل في أدائهم مقارنة مع أدائهم قبل التدريب" (السلمي، 1970، 6).

2- تعريف جابر وهندام 1973:

" نشاط يستهدف تغيير الأفراد على نحو ما، فيضيف معرفة إلى ما لديهم من معرفة ويمكنهم أن يؤدوا مهارات لم يكونوا قادرين على أدائها بدونه ويساعدهم على نمو واستبصار معين" (جابر، 1973، د).

3- تعريف مبارك (1982) :

" مجموعة أو سلسلة من النشاطات والعمليات التي ينبغي القيام بها لبلوغ هدف معين ودور البرنامج هو تنظيم العلاقة بين أهداف الخطة ومشروعاتها." (مبارك،1989: 53)

4- تعريف منظمة الامم المتحدة 1986:

" عملية تبادلية لتعليم وتعلم مجموعة من المعارف والأساليب المتعلقة بالحياة العملية، وهو نشاط لنقل المعرفة إلى الأفراد والجماعات الذين يعتقد أنهم يستفيدون منها، فالتدريب هو نقل للمعرفة وتطوير للمهارات". (UN, 1986:14-16).

5- تعريف الوكيل (1990):

" مجموعة الأنشطة الموجهة للمتدرب لتزويده بالخبرات التربوية والمهارات والاتجاهات التي تساعد على أداء العمل بكفاءة " (الوكيل،1990: 59) .

6- يعرفه العتبي 1996:

" عبارة عن مزيج متداخل من النشاطات والتفاعلات والتجارب والخبرات التي يمر بها أعضاء الجماعة بصفتهم أفراد وأعضاء جماعة تساعد في تطويرهم ونموهم بدنياً وعقلياً واجتماعياً ونفسياً" (العتبي،1996: 13).

7- تعريف شحاتة والنجار (2003):

بأنه" مجموعة من الأنشطة والممارسات العملية بقاعة أو حجرة النشاط لمدة زمنية معينة وفقا لتخطيط وتنظيم هادف محدد ويعود علي المتعلم بالتحسن. أو مجموعة من الأنشطة المنظمة والمترابطة ذات الأهداف المحددة وفقا للائحة أو خطة عمل. أو مجموعة مقررات في فرع معين من الدراسة وله أنشطة متنوعة لتحقيق أهداف محددة ".(شحاتة والنجار،2003: 74).

8- الحراحشة ومقابلة (2005):

" مجمل الخبرات والأنشطة التي تخططها المنظمة او المؤسسة وتنفذها في سياق معين خلال فترة زمنية محددة لتحقيق أهداف علمية مهنية منشودة " (العربي2009 :9)

9- تعريف نوفل (2008):

" مجموعة من اللقاءات التعليمية –التعلمية المخططة والمنظمة والمبرمجة زمنيا ، المتضمنة سلسلة من الاستراتيجيات التعليمية –التعلمية ، والتي تهدف إلى تنمية مهارات محددة بذاتها وفق الأساس النظري الذي استند إليه البرنامج " (نوفل،2008 :42).

10- وتعرف الباحثة البرنامج التدريبي اجرائيا :

انه (مجموعة من النشاطات ذات أهداف ومحتوى محدد، يعد مسبقا وفقا لخطة معينة وسقف زمني محدد، من قبل متخصص او مجموعة من المتخصصين في المجال المعد فيه البرنامج، ليناسب فئات عمرية معينة، وذلك لتزويدهم أو لتنمية أو لتطوير معارف لخبرات معينة يستهدف في البرنامج، تعود بالفائدة على المتدربين في بعض جوانب شخصيتهم".

الذكاء الاجتماعي : (Social Intelligence)

1- بوكاردس (Bogardus, 1967) :

" هو مستويات التفاهم والمشاعر التي يسمعها الفرد الآخر ، ويفسر طبيعة فهم الأفراد بعضهم لبعض " (Bogardus,1967:71).

2- فاخر (1977) :

" هو حسن التصرف في المواقف والأوضاع الاجتماعية " .(فاخر،1977: 106)

3- طلعت وآخرون (1978) :

" هو القدرة على التفاهم السليم ، مع الآخرين والحظوة بمكانة طيبة مؤثرة وسطهم " (طلعت وآخرون،1978: 486)

4- تعريف المعجم التربوي(1980):

" مهارة الفرد في التكيف الاجتماعي وبناء علاقات اجتماعية سليمة مع الآخرين" (الخولي،1980: 450)

7- تعريف قاموس العلوم الاجتماعية(1982):

" قدرة الفرد على التعامل في المواقف الجديدة التي تنطوي على علاقات متبادلة مع أعضاء الجماعة "(بدوي،1982: 389)

8- تعريف حامد (1984) :

" هو القدرة على إدراك العلاقات الاجتماعية ، وفهم الآخرين، والتعامل معهم ، وحسن التصرف في المواقف الاجتماعية ، مما يؤدي إلى التوافق الاجتماعي ونجاح الفرد في حياته الاجتماعية " (حامد،1984: 225).

9- تعريف الهيتي (1985) :

" هو الطلاقة اللغوية، والقدرة على التأثير، واستقطاب الأنظار، وأخذ زمام المبادرة من المتحدثين، بالإضافة إلى سلامة في اللغة وسلاسة في الأسلوب، وعذوبة في الألفاظ، وانتقاء الكلمات المؤثرة والمباشرة " (الهيتي،1985: 47)

10 - تعريف عبد الفتاح(1992)

" كيفية إدراك الطفل لنفسه، وهذه الادراكات يتم تشكيلها من خلال خبرته في البيئة، وتتأثر على وجه الخصوص بتدعيمات البيئة والاخرين المهمين في حياته".(**عبد الفتاح،1992: 91**)

11 - تعريف الغول(1993):

" القدرة على فهم مشاعر وأفكار الاخرين، والتعامل مع البيئة بنجاح والاستجابة بطريقة ذكية في المواقف الاجتماعية وتقدير الشخص لخصائص الموقف تقديراً صحيحاً والاستجابة له بطريقة ملائمة بناءً على وعيه الاجتماعي" (**القدرة،2007: 10**)

12- نبيل (1998) :

" هو فهم الناس بكل ما يعنيه هذا الفهم من تفرعات، أي فهم أفكارهم واتجاهاتهم ومشاعرهم وطباعهم ودوافعهم، والتصرف السليم في المواقف الاجتماعية بناء على هذا الفهم" (**نبيل،1998: 93**)

13- البدري (2001) :

" هو القدرة على فهم مشاعر ونوايا وأفكار الآخرين، والتصــرف تجــاه المواقــف الاجتماعية التي تواجه الفرد عن طريق علاقاته مع الآخرين "(**البدري،2001:17**)

14- تعريف شحاته والنجار(2003):

" وهو القدرة على فهم الناس من الرجال والنساء والفتيات والفتيان، وهذا يعني أن الذكاء الاجتماعي يتناول علاقات التفاعل مع البشر، مثل : القدرة على إصدار أحكام في المواقف الاجتماعية ، والقدرة على معرفة الحالة النفسية للأفراد المحيطين والتعامل المثمر معهم، والقدرة على ملاحظة السلوك الإنساني والافادة منه والقدرة على تذكر الأسماء والوجوه، وما شابه ذلك " (**شحاته والنجار،2003: 186**).

16- تعريف عثمان وحسن (2003)

" وهو القدرة على فهم السلوك اللفظي وغير اللفظي للآخرين، والوعي بالعلاقات بين الأشخاص ، وقدرته على التأثير في الآخرين حال التفاعل معهم مما يؤدي إلى التوافق الاجتماعي ويحقق للفرد أهدافه القصيرة والبعيدة " (**عثمان وحسن،2003: 198**)

17- **تعريف البريشت(البريخت) (Albrecht)(2004):**

" بأنه عبارة عن قدرة الفرد على الانسجام مع الآخرين، والتعامل والتعاون معهم، وامتلاك الفرد لمهارات تتعلق بإدراك المواقف والديناميات الاجتماعية التي تحكمه، ومعرفة أنماط التفاعل واستراتيجياته التي تساعد الشخص أن يحقق أهدافه في التعامل مع الآخرين .

كذلك يتضمن الذكاء الاجتماعي درجة من التبصر بالذات، وإحساس الفرد بإدراكاته وأنماط ردود فعله " **(البريشت،2004: 6)**

تعريف الذكاء الاجتماعي:-

من خلال ما تقدم يمكن للباحثة ان تعرف الذكاء الاجتماعي بأنه:-

- السلوك الذي يساعدنا على فهم الآخرين وفهم انفسنا.
- السلوك بذكاء ولباقة.
- الأداء الحسن في المواقف الاجتماعية.
- القدرة على فهم مشاعره ومشاعر الآخرين.
- فهم الذات والإحساس بادراكات الفرد لنفسه.
- التواصل مع الاخرين والتأثير فيهم.

وستعتمد الباحثة على تعريف البريشت (البريخت) في الدراسة الحالية لغرض بناء البرنامج.

المسؤولية الاجتماعية:

1- **تعريف بيصار(1973):**

" التزام المرء بقوانين المجتمع الذي يعيش فيه وتقاليده وأنظمته سواء أكانت وضعية ام ادارية وتقبله لما ينتج عنه من مخالفة من عقوبات شرعها المجتمع للخارجين على أنظمته وتقاليده " **(بيصار:1973: 226)**.

2- **تعريف عثمان(1973)**

" تعبير عن درجة الاهتمام والفهم والمشاركة للجماعة تنمو تدريجيا عن طريق التربية والتطبيع داخل الفرد " **(عثمان،1973: 7-8)**

3- **تعريف حيا الله(1977):**

" مسؤولية الفرد أمام المجتمع " **(حيا الله:1977: 31).**

4- **تعريف جف وآخرون(gough et al)(1987)**

"وهو الشعور لدى الفرد بالاستعداد والرغبة في أن يتقبل نتائج سلوكه، ولديه الاستعداد للاعتماد عليه والثقة به مع شعوره بالالتزام "**(ابوناهية وموسى،1987: 4)**

5- **تعريف هيل وماك كوبين Hill& Mc Cubin (1989):**

" إحساس الفرد بالفاعلية والنشاط وأداء الواجبات الاجتماعية المختلفة والتزامه بالقيم والمعايير الاجتماعية الموجودة في المجتمع وإحساسه بهويته وقدرته على المشاركة في الأحداث والمواقف التي تدور حوله وتتطلب منه واجبا ومدى انتمائه لوطنه الذي يعيش فيه وحبه له وحرصه على الدفاع عنه " **(Hill & Mccubin,1989: 31)**

6- **تعريف الدليمي(1993)**

" الالتزام بمضمون القيم والمعايير الاجتماعية التزاما ذاتيا وفعاليةً والإحجام عن كل ما يؤدي إلى خرقها وتحريفها وفي أي مجال من مجالات العلاقات الاجتماعية المختلفة" **(الدليمي،1993: 26)**

7- **تعريف العادلي (1993):**

" مسؤولية الفرد أمام ذاته أو نحو الجماعة وهي تعبير عن درجة الاهتمام والفهم والمشاركة مع الجماعة وهي تنمو تدريجيا عن طريق التربية والتطبيع داخل الفرد "**(العادلي،1993: 162)**

8- **تعريف الحارثي(1995):**

"إدراك ويقظة الفرد ووعي ضميره وسلوكه للواجب الشخصي والاجتماعي" **(الحارثي،1995: 10)**

9- تعريف الجنابي(1998)

" مسؤولية الفرد الذاتية عن الجماعة والالتزام الفعلي بقيمها ومعاييرها والاهتمام بها والعمل على فهم مشكلاتها والإحساس بحاجاتها ومشاركتها في انجاز مهامها". (الجنابي،1998: 17)

10- تعريف حيدر(1998)

" مستوى أداء الفرد لأدواره الاجتماعية المتعددة وواجباته ومسؤولياته والسيطرة على ذاته وإحساسه بالانتماء للجماعة ولقيمها وتقاليدها وتحمل الأعباء والضغوط النفسية" (حيدر،1998,16)

11- تعريف عبد الله(2001)

" مدى التزام الفرد بالأنظمة والقوانين والتقاليد الاجتماعية الصحيحة كأداء التحية واحترام الوقت ومشاعر الاخرين في المواقف الاجتماعية التي يقرها المجتمع "(محمد علي،2002: 33)

12- تعريف إبراهيم(2004):

" تعبير عن مدى إدراك الفرد لدوره الاجتماعي في المحيط الذي يوجد فيه، وما يترتب على ذلك من تحمل لتبعات هذا الدور، وقدرته على التأثير في من حوله ". (إبراهيم، 2004: 125)

13- تعريف التك(2004):

" تمسك الفرد بالتقاليد والعادات والقيم الاجتماعية الصحيحة السائدة في المجتمع الذي يعيش فيه الفرد " .(التك،2004: 16)

14- تعريف خوالدة(2007):

"هي إقرار المرء بما يصدر عنه من أفعال واستعداده العقلي والنفسي لتحمل ما يترتب عليها من نتائج " (الصمادي وفايز،2007، 119).

15- تعريف روجرز(التعريف النظري):

" وهي تعبر عن مسؤولية الفرد عن نفسه ومسؤوليته اتجاه أسرته وأصدقائه واتجاه دينه ووطنه من خلال فهمه لدوره في تحقيق أهدافه واهتمامه بالاخرين من خلال علاقاته الايجابية ومشاركته في حل مشكلات المجتمع وتحقيق الأهداف العامة ".

اما التعريف الإجرائي للمسؤولية الاجتماعية فهو:

(الدرجة التي يحصل عليها المستجيب من خلال إجابته عن فقرات مقياس المسؤولية الاجتماعية من إعداد الباحثة، ويتكون من خمسة مجالات هي:

1- **المسؤولية الذاتية:** ويقصد به إحساس الفرد بمسؤوليته تجاه نفسه.

2- **المسؤولية تجاه الاصدقاء والزملاء:** ويقصد به مدى إحساس الفرد بمسؤوليته تجاه أصدقائه وزملائه

3- **المسؤولية تجاه الجيران والاخرين:** ويقصد به مدى إحساس الفرد بمسؤوليته بحق جيرانه والأفراد الاخرين الذين يشاركونه في المنطقة التي يسكن فيها.

4- **المسؤولية تجاه المدرسة:** ويقصد به مدى إحساس الفرد بمسؤوليته تجاه مدرسته ومدرسيه وكل ما يتعلق بمحيط المدرسة من طلبة ومدرسين وأثاث وممتلكات.

5- **المسؤولية تجاه الوطن والمجتمع:** ويقصد به مدى إحساس الفرد بمسؤوليته تجاه وطنه ومجتمعه والممتلكات العامة والخاصة في المجتمع.

مفهوم الذات الاجتماعية:

1- تعريف زهران (1977) :

" بأنه تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد، ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته. ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المتسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية او الخارجية. وتشمل هذه العناصر المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات كما تنعكس إجرائيا في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو " **(زهران،1977: 98)**

2- تعريف عبد الفتاح(1992):

" كيفية إدراك الطفل لنفسه، وهذه الادراكات يتم تشكيلها من خلال خبرته في البيئة، وتتأثر على وجه الخصوص بتدعيمات البيئة والآخرين المهمين في حياته خلال عملية التفاعل الاجتماعي " (عبد الفتاح،1992: 91)

3- تعريف ابو جادو(1998):

" وهو تصور الفرد لتقويم الآخرين له معتمداً في ذلك على تصرفاتهم و أقوالهم ويتكون من المدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين يتصورونها عنه ويتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين "(ابو جادو،1998: 139)

5- تعريف المعايطة(2000):

" بأنها الشعور والوعي بكينونة الفرد وتتكون كنتيجة للتفاعل مع البيئة وتسعى إلى التوافق والثبات وتنمو نتيجة للنضج والتعلم ". (المعايطة،2000: 87)

6- تعريف ابو مغلي وآخرون(2002):

"المدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين يتصورونها والتي يمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين".(ابو مغلي واخرون،2002: 105)

7- تعريف الجعفري (2003) :

" تركيب معرفي منظم وموجود متعلم لمدركات الفرد الواعية يتضمن استجابات الفرد نحو نفسه وتقديراته لذاته كما يود أن يكون وكما يراه الآخرون" (الجعفري ، 2003: 13)

8- تعريف الحربي(2003):

" الصورة الكاملة التي يكونها الفرد عن نفسه كشخص له كيانه الخاص وإمكاناته وقدرته وحاجاته وخبراته ". (الحربي،2003: 23).

9- تعريف الشيخ(2006):

" هو إدراك الفرد لما يتميز به من خصائص جسمية ونفسية واجتماعية،وفلسفية،وهو تنظيم مفعم بالقوة والنشاط، فعال، حيوي، يتضمن جميع استجابات الفرد، ويعبر عن

تصوراته وخبراته لجوانب عديدة تتفاعل وتعمل بوصفها قوة موجهة للسلوك ". (الشيخ،2006: 210-235).

أما التعريف الإجرائي لمفهوم الذات الاجتماعية فهي (الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال إجابته عن فقرات مقياس مفهوم الذات الاجتماعية المعد لهذا الغرض)

المرحلة المتوسطة :

(وهي المرحلة الدراسية التي تقع بين انتهاء الدراسة الابتدائية وقبل المرحلة الدراسية الإعدادية ومدتها ثلاث سنوات وتشمل الصفوف (الأول، الثاني، الثالث المتوسط)).(وزارة التربية،1977: 4)

الفصل الثاني

(1) الذكاء الاجتماعي (Social Intelligence) :

الخلفية التاريخية والنظرية لمفهوم الذكاء الاجتماعي :-

إن الإنسان ككائن اجتماعي لا يستطيع التكيف وممارسة دوره في الحياة ، وتلبية جميع احتياجاته دون أن يتفاعل مع الآخرين ، فهو يقضي معظم وقته في جماعات يؤثر ويتأثر بها ، ويتحدد سلوكه بناءً على تفاعله مع المحيط الذي يعيش فيه.

حيث إن الفرد منذ لحظة ولادته يتأثر بالبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها ، فمن خلال تفاعله معها يتحول من طفل يعتمد على الأهل إلى كائن اجتماعي يتفاعل مع الآخرين من حوله، وتبدو آثار هذا التفاعل على شخصيته، حيث قد يواجه من خلال علاقاته الاجتماعية العديد من المشكلات او التحديات، وقد يكون أبرزها ما يتعلق بتكيفه الاجتماعي.

وقد بدا الاهتمام بدراسة الذكاء الاجتماعي مع بداية العقدين الثاني والثالث من القرن العشرين ، وقد ظهر واضحاً في دراسات كل من بروم ، ثورندايك ، وبعد ذلك من قبل كل من جيلفورد ، وديميلا ، وكيتنج ، وفورد(الدماطي،1991: 27) ويعد العالم ثورندايك أول من استخدم مفهوم الذكاء الاجتماعي ، حيث قسم الذكاء العام الى ثلاثة مظاهر هي(Cantor&Kihlstrom,1987):

1) **الذكاء المجرد** : والذي يشير الى القدرة على فهم الافكار وادراكها.

2) **الذكاء الميكانيكي** : والذكاء يشير الى القدرة على فهم الاهداف وادارتها.

3) **الذكاء الاجتماعي** : الذي يشير الى القدرة على فهم الاخرين(راضي،2001:45)

ويقصد بالذكاء الاجتماعي أنه" القدرة على فهم الآخرين والتفاعل معهم، عن طريق نجاح العلاقات الاجتماعية " (حامد، 22:1984).

وقد مثل هذا المفهوم نقطة البدء التي انطلق منها المنظرون للخوض في مفهوم الذكاء الاجتماعي (Hunt, 1928:318) .

هذا وقد تميزت فترة السبعينيات من القرن العشرين بالنظر الى الذكاء الاجتماعي على انه تكوين مستقل بذاته ومتميز عن الذكاء العام، الا ان كيتنج (Keating,1978) لم يجد اي اثبات يشير الى ان الذكاء الاجتماعي يتميز عن الذكاء الاكاديمي، حيث يشير الى ان قياس الذكاء الاجتماعي بطبيعته يتضمن جوانب لفظية عالية ترتبط ارتباطاً وثيقاً مع القدرة اللفظية المجردة والمحاكمة العقلية.

وفي الثمانينات من القرن الماضي ظهر توجه حديث في بحوث الذكاء الاجتماعي ، وظهرت مفاهيم متغددة له تضمنت المدركات الداخلية والخارجية ، والظروف البيئية، والمهارات الاجتماعية، وبعض المتغيرات النفسية الاخرى، حيث اشار ستيرنبرج (Sternberg,1980) الى ان الذكاء يتكون من العديد من السلوكات التي تعكس الكفاءة الاجتماعية عند الافراد ، فالفرد الذي يمتلك الذكاء الاجتماعي يتمتع بالخصائص الاتية:

- تقبل الاخرين.
- الاعتراف بالخطأ.
- امتلاك الضمير الاجتماعي.
- يفكر ملياً قبل ان يتكلم او يتصرف.
- يصدر احكاماً عادلة وغير متشددة.
- يظهرالفضول وحب المعرفة.
- يقدر جيدا مدى المعلومات المتوفرة بالمشكلة المطروحة.
- الحساسية تجاه رغبات الاخرين وحاجاتهم.
- يمتاز بالصراحة والامانة مع نفسه ومع لآخرين.
- يظهر اهتماماً بالمحيط المباشر.

ووفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة التي تحدث عنها جاردنر(Gardner,1983:) ، فان الذكاء الاجتماعي هو احد مكونات الذكاء ، حيث اصبحت نظريته في الذكاءات المتعددة مقبولة وبشكل واسع في وقتنا الحاضر، وخاصة في مجال التربية .

ان الفكرة القديمة التي تشير الى ان معامل الذكاء للفرد يمكن قياسه من خلال بعد واحد قد اصبحت غير مقبولة من قبل العديد من العلماء المهتمين في موضوع الذكاء، ولقد قبل العديد من الباحثين بوجهة نظر جاردنر التي تشير الى ان الذكاء يتضمن ابعاداً متعددة، وان كل بعد من ابعاد الذكاء هذه يمكن ان ينمو خلال فترة الحياة اذا تعرض الفرد الى الخبرات وفرص التدريب والنمو المناسبة. (Gardner,1993; 2004، Albrecht).

وقد اقترح جاردنر تصنيفات مختلفة للذكاء من خلال ابحاثه التي اجراها على مر السنوات، حيث أشار الى ان كل انسان قادر على معرفة العالم بثمانية طرق مختلفة(عبيدات وابو السميد،2005:) (Gardner,1983:p):-

(1) اللغوي – اللفظي (Verbal–Linguistic).

(2) المنطقي – الرياضي (Mathematical – Logical).

(3) المكاني – البصري (Visual – Spatial).

(4) الجسمي –الحركي (Kinesthetic – Bodily).

(5) الايقاعي – الموسيقي (Musical).

(6) الاجتماعي – البينشخصي (Social – Interpersonal).

(7) التأملي – الذاتي (Reflective –Intrapersonal).

(8) الطبيعي – البيئي (Naturalist – Environmental).

كما ان نظرية جاردنر قد بنيت على مسلمات اساسية هي:

(1) يمكن تنمية ما نمتلكه من ذكاءات فهي ليست ثابتة.
(2) يمتلك كل شخص عدد من الذكاءات وليس ذكاءً واحداً.
(3) ليس هناك ذكاء واحد ثابت ورثناه ولا يمكن تغييره.
(4) يمكن استغلال الذكاءات القوية لتنمية الذكاءات الضعيفة.
(5) توظيف استغلال الذكاءات القوية في التعليم.

كما اشار جاردنر الى أن الذكاء الاجتماعي في العلاقات المتبادلة بين الناس هو القدرة على فهم الآخرين، وما الذي يحركهم ، وكيف يمارسون عملهم ، وكيف نتعاون معهم، أما فيما يتعلق بذكاء الشخصية الاجتماعية وتميزها فقد حدد(جاردنر) خمسة مواصفات هي:

1) السلوك القيادي.
2) المقدرة على تنمية العلاقات.
3) المحافظة على الاصدقاء.
4) القدرة على حل الصراعات.
5) المهارة في التحليل الاجتماعي.

ولابد من الاشارة الى ان نظرية جاردنر من البحوث المعرفية الحديثة التي اوضحت ان الافراد يختلفون في عقولهم ، وانهم يتعلمون ويتذكرون ويفهمون بطرق مختلفة.

وقد اشار السلمان (السلمان، 2005: 56) الى ان من يتمتع بالذكاء الاجتماعي يتصف بالصفات الآتية:

- يستمتع بصحبة الناس اكثر من الانفراد.
- يبدو قائداً للمجموعة.
- يعطي نصائح للاصدقاء الذين لديهم مشكلات.
- يحب الانتماء للنوادي والتجمعات ، او اي مجموعة منظمة.
- يستمتع بتعليم الآخرين.
- لديه صداقة حميمة مع اثنين او اكثر.
- يبدي تعاطفاً واهتماماً بالآخرين.
- يبحث الآخرون عن تعاطفه واهتمامه وصحبته.
- يسعى الآخرون لمشورته وطلب نصحه.
- يفضل الألعاب والانشطة والرياضات الجماعية.

- يسعى للتفكير في مشكلة ما بصحبة الآخرين افضل مما يكون بمفرده.
- يبدو جذاباً ومشهوراً له شعبية.
- يعبر عن مشاعره وأفكاره واحتياجاته.
- يحب المناقشات الجماعية، والاطلاع على وجهات نظر الآخرين وافكارهم.
- يمكنه التعرف على مشاعر الآخرين وتسميتها.
- يمكنه الانتباه لتغير الحالات المزاجية للآخرين.
- يحب الحصول على اراء الآخرين ، ويضعها في اعتباره.
- لا يخشى مواجهة الآخرين.
- يمكنه التفاوض.
- يمكنه التأثير في الآخرين.
- يمكنه عمل مناخ جيد أثناء وجوده.
- يمكنه تحفيز الآخرين ليقوموا بأفضل ما لديهم.

ومن هنا فان النمو الاجتماعي في مرحلة الطفولة يعد ذا أهمية كبيرة ، اذ يؤثر ذلك على تكيف الفرد في جميع مراحل حياته ، لذلك لابد ان يتعلم الطفل العديد من المهارات الاجتماعية، وذلك من خلال تفاعله مع اقرانه ومع المجتمع الذي يتعامل معه، اي بمعنى آخر لابد ان يتمتع الفرد بذكاء اجتماعي.

وقامت سترانج (Strang 1930) بعد ذلك بدراسة عن الخبرات الاجتماعية للأفراد ، بقياسها عن طريق المفاهيم الخلقية، والعادات، والتقاليد السائدة في المجتمع، والألعاب الرياضية، ونظام الحكم، وقد أكدت على المعرفة المستقلة، وعلى الخصائص الوظيفية للذكاء الاجتماعي عن طريق استعراض التقنيات الملائمة لقياسه. (الدريني،104:1984).

ووسع فيرنون (Vernon) مفهوم الذكاء الاجتماعي عن طريق الإعلان ، وطور تعريفه ، ليتضمن القدرة على الانسجام مع الناس عموما ، ومعرفة الأمور الاجتماعية ، والحساسية للمؤثرات، والاستبصار بالأمزجة الضمنية (Vernon, 1933:44).

كما يتضمن التبصر داخل القيم والأعراف المعاصرة ، ومعرفة سمات الشخصية الأساسية للأصدقاء والغرباء. ووسع فرنون مفهوم الذكاء الاجتماعي عن طريق الاعلان بان الذكاء الاجتماعي يتضمن بصورة واضحة القدرة على الانسجام مع الاخرين والطريقة الاجتماعية او الارتياح في المجتمع ومعرفة القضايا الاجتماعية والحساسية للمنبهات من الاعضاء الآخرين والغرباء في زمن كتابة فرنون لم تتوافر اجراءات تثبيت كل جوانب الذكاء الاجتماعي الذي جاء به (فرنون،1973) ، واقترح ثلاثة انماط من الناس في جوانب الذكاء الاجتماعي:

1) **المجموعة الاولى:** هم الذين يفهمون انفسهم جيداً.

2) **المجموعة الثانية:** هم الذين لديهم معرفة جيدة خاصة بأصدقائهم ومعارفهم.

3) **المجموعة الثالثة:** هم الذين لديهم القدرة للحكم على الغرباء.

واستنتج فرنون من دراسات الآخرين مؤهلات الحكم الجيد على الاخرين وهي الخبرة والتشابه والاستبصار والتعقيد والاستقلالية والاتجاه والميل الخلقي والذكاء الاجتماعي. **(سفيان،1998: 24-25)** وقد اكدها ايضاً ويدمان **(Wedman,1933)** عندما قدم أداة لقياس القدرة على إصدار الأحكام الاجتماعية، والذي يتوقف على الذكاء والخبرة الاجتماعية. **(Guilford,1967:121)**

وفي عام(1936) ظهرت محاولات متعددة لبناء مقاييس الذكاء الاجتماعي ، منـــها محاولات موس وآخرون **(Moss&etal)** إذ قاموا ببناء أداة تقيس الذكاء الاجتماعي، واعتمدوا في بنائها على تعريف ثورندايك ، وظهر المقياس بصور عديدة. وقد انتقـــده ثورندايك **(Marlow,1986:55)**. وقام ببناء مقياس للذكاء الاجتماعي ، إذ قـــام بتحليل مقياس جورج واشنطن للذكاء الاجتماعي مع خمسة اختبـــارات أخـــرى ذات محتوى لفظي، وتبين بعد حساب تباينات الاختبارات الاجتماعيـــة وجـــود بعـــد ثـــان **(Guilford,1967:109)**. تلا ذلك محاولة ودرو **(Woodrow,1937)** لتحليل مقياس جورج واشنطن للذكاء الاجتماعي مع سبعة وأربعين اختباراً ذات طبيعة متباينة، فضلاً عن محاولة ثورندايك وستين **(Thorndik and Stein 1937)** **(فؤاد، 1991: 122)**

وفي عام (1942) ظهرت مفاهيم أخرى لها صلة بالذكاء الاجتماعي ، إذ تطورت الأبحاث والدراسات حول هذا المفهوم ، وشملت أبعاداً واسعة النطاق ، فقد تعامل جابن (Chapin,1942) مع مقياس جورج واشنطن ، وجعله محكاً لصدق مقياس المشاركة الاجتماعية في المجموعات ، والمؤسسات المنظمة للمجتمع ، وعد ذلك مقياساً أولياً للذكاء الاجتماعي ذو اتجاه سلوكي يركز على فهم الآخرين ، إذ يصف الذكاء الاجتماعي بأنه القدرة على تحديد حالة اجتماعية معينة بلغة السلوك المفرد للآخرين ، بدلاً من لغة المشاعر الخاصة بالفرد تجاه الآخرين ، إلا أن هذا الاختلاف لم يدعم احصائياً ، إذ قام ببناء مقياس الاستبصار الاجتماعي (Social Insight) المكون من (45) فقرة ، وهدفه قياس القدرة على تحديد السلوك ، ووضع الحلول المناسبة للمواقف الاجتماعية. ويؤكد (جابن) أن صياغته لهذا المقياس جاءت للتأكيد على القدرة الشخصية للفرد ، وليس على ميوله للتصرف بطريقة مقبولة أو غير مقبولة (نبيل،1998:25-26) (Gough,1965:356).

ودرس بياجيه (Piaget, 1950) الذكاء الاجتماعي من الجانب التطوري ، وليس عن طريق الفروق الفردية ، ففي عمله المبكر حول الذكاء الاجتماعي ، استعمل التعليمات لمقارنة المفاهيم الأخلاقية للأطفال مثل الدهاء والشقاوة والاستقامة كوسيلة لسبر غور استنتاجهم العقلاني عن طريق اختياراتهم وحلولهم لبعض القصص ذات المشاكل الأخلاقية.

ظهرت بعد ذلك دراسة دايموند (Dymond,1952) التي هدفت الى بناء مقياس لمفهوم التعاطف (Empathy)، ويمثل هذا مقياساً للذكاء الاجتماعي ، والذي يعني قدرة الفرد على تصور نفسه مكان فرد آخر في سلوكه ، ومشاعره ، وتصرفاته ، وتفكيره ، عن طريق أربعة مجالات تتضمن تقدير الفرد لنفسه ، وتقديره لفرد آخر كما يراه هو ، وتقديره لنفسه كما يعتقد أن الآخرين يُقدروه ، وتقديره لفرد آخر كما يعتقد بأنه يُقدر نفسه. وقد أكد كير وسبيروف (Kerr and Speroff 1953) على تصور الفرد نفسه مكان فرد آخر وتوقع سلوكه،وعلى أساسه تم بناء اختبارهما.(Walker and Foly,1974:844).

ويرى وكسلر (Wechsler,1958) أن الخاصية السلوكية للذكاء الاجتماعي هو مجرد تطبيق للذكاء العام على وفق السياق الاجتماعي عن طريق قدرة الفرد الكلية على التصرف الهادف، والتفكير المنطقي السليم، والتفاعل المجدي مع الظروف البيئية.(اديب، 27:1989)

وطور جيلفورد عام (1966) خمسة اختبارات ادراكية – سلوكية ، على أساس أنموذجه لقياس قدرة خاصة منفصلة ، تختلف عن الذكاء اللفظي ، لذلك تركز معظم الاهتمام على القدرات المعرفية السلوكية الست (Tenapyr,1967:962) فقدم مع مساعديه اختباراً تضمن العوامل المعرفية – السلوكية سمي باختبار العوامل الستة للذكاء الاجتماعي (Six Factors Tests of Social Intelligence) ، ويتضح فيه الاستخدام المحدد للكلمات ، ويتألف من اختبارات على شكل رسوم ، وصور، ومثيرات ليس لها معنى واضح. (Marlow, 1984:24)

ودرس باحثان مفهوم القيام بالدور، وهدفت دراستهما بناء مقياس لتقييم مستوى التطور الأدراكي، إذ ان انتقال جزء من المجال الأدراكي إلى مجال آخر بالإمكان تغييره إلى سلوك الاتصال الشخصي.

وأشارت الدراسة إلى أن الاستجابة التفاعلية مع الآخرين تتطلب من كل فرد تحوير سلوكه ، عن طريق ما يتوقعه من ردود افعال الآخرين ، ويتطلب هذا التحوير عرض السلوك من وجهة نظر ذات الفرد ، إذ أن الفعالية الاجتماعية التي تتضمن هذا المفهوم تعد بعداً أساسياً.(Feffer and Suchobiff, 1966:415-422).

وقد استمر جيلفورد (Guilford،1967) بدراساته ، فقدم أبحاثاً عن السلوك الاجتماعي، الذي يمثل الذكاء الاجتماعي في المحتوى السلوكي للقدرات العقلية في بيئة العقل . وظهر فيما بعد مقياس جيلفورد ذو العوامل الستة للذكاء الاجتماعي المتمثل في الرسوم والأشكال الصورية للتغلب على صعوبة القدرة اللفظية ، وقد اعتمد جيلفورد على الجانب المعرفي الذي تضمنه تعريف ثورندايك المتمثل في تعبيرات الوجه لفهم سلوك الآخرين. (الشيخ،1988: 173-176)

وظهرت في عام (1978) دراسة لمعرفة مدى استقلالية الذكاء الاجتماعي عن الذكاء العــام بالاعتماد على مقياس جيلفورد، وقد طبق في الدراسة ثلاثة مقاييس للذكاء العام، وثلاثة اخرى للذكاء الاجتماعي، وتوصلت الدراسة الى ضعف استقلالية الذكاء الاجتماعي عن الذكاء العام (Keating,1978: 225 - 234)،

وأن الأفراد الذين يتميزون بذكاء اجتماعي عالٍ، يقعون بين الأفراد ذوي الذكاء العام العالي والواطئ.(Hoepenver and O'sulivan, 1968:339-349) وركز احد الباحثين على القدرة على فهم الآخرين المتضمنة في تعريف ثورندايك، إذ أكد على أإن القيام بالدور يتضمن الأخذ بنظر الاعتبار صنع الاستدلال عن الآخرين، اعتماداً على القيام بالدور الاسقاطي، فالعامل الحقيقي للقيام بالدور لفرد آخر، هو توقع سلوكه، وعن طريق التوقع تكون السيطرة الفعالة ممكنة (Weinstein,1969:760).

وفي عام (1979) فشلت محاولة فورد وتايسك (Ford And Taisk) في إثبات وجود الذكاء الاجتماعي كقدرة مستقلة، باستخدامه مقياس جيلفورد، إلا أنهما في عام (1983) وباستخدامهما تصميمات جديدة طبقت على طلبة المدارس الإعدادية، وباستخدام مقياس مختلف، وجدا دليلاً على أن عامل الذكاء الاجتماعي مستقل. (Ford and Taisk, 1983:24)

كما أثبت (مارلو) استقلالية الذكاء الاجتماعي كقدرة عقلية ، وتوصل إلى أن الذكاء الاجتماعي يشمل أربعة مجالات، هي الاهتمام الاجتماعي، وفاعلية الذات الاجتماعية، ومهارات التعاطف، ومهارات الأداء الاجتماعي(Marlow, 1984: 26).

كما أكد (فورد) في أبحاثه اللاحقة أن الذكاء الاجتماعي مساوي لمفهوم (الكفاية الاجتماعية)، التي عرفها بأنها تحقيق للهدف ، أي ما ينجزه الفرد ويحققه نتيجة تفاعله مع المحيط والبيئة الاجتماعية .(Ford,1995:406).

اما العالم البرشت او(البريخت) (Albrecht,2004) فقد تقدم بنظرية جديدة في الذكاء الاجتماعي، عرف فيه الذكاء الاجتماعي "بانه عبارة عن قدرة الفرد على الانسجام مع الاخرين، والتعامل والتعاون معهم ، وامتلاك الفرد لمهارات تتعلق بادراك

المواقف والديناميات الاجتماعية التي تحكمه، ومعرفة انماط التفاعل واستراتيجياته التي تساعد الشخص ان يحقق اهدافه في التعامل مع الاخرين. كذلك يتضمن الذكاء الاجتماعي درجة من التبصر بالذات، واحساس الفرد بادراكاته وانماط ردود فعله واشار البرشت الى ان سلوكات الافراد تجاه الآخرين يمكن تقسيمها الى:-

1) **سلوكات ذات تأثيرات ضارة** : تجعل الفرد يشعر بالذنب والغضب، وانه محبط ليس له قيمة، وتشير الى مستوى متدن من الذكاء الاجتماعي (اي عدم القدرة على التواصل مع الآخرين والتأثير عليهم بفاعلية).

2) **سلوكات ذات تأثيرات مفيدة** : تجعل الفرد يشعر بأنه له قيمة واعتبار، ويتمتع بالكفاية، وتشير الى مستوى عال من الذكاء الاجتماعي والذي يجعل الشخص اكثر فعالية في التعامل مع الآخرين.

ويرى تايلور (Taylor,1990) انه في الأربعينيات من القرن العشرين كان مفهوم الذكاء الاجتماعي يندرج تحت مفهوم الإدراك الاجتماعي الذي يحتوي على ثلاث مهارات أساسية هي:

1 - القدرة على التمييز بين الحالات النفسية للآخرين.

2 - القدرة على التنبؤ بالمواقف الاجتماعية.

3 -القدرة على التصرف بصورة تناسب النظام الاجتماعي السائد.

كما اشار جولمان (Goleman،2007) الى أن الذكاء الاجتماعي يتكون من الوعي الاجتماعي والسهولة الاجتماعية، والمعرفة الاجتماعية،ويحتوي الوعي الاجتماعي على التعاطف، والتناغم الاجتماعي ودقة التعاطف (empathic accuracy) بينما تشير السهولة الاجتماعية إلى تقديم الذات والتأثير في الآخرين.

وترى دراسة هوبفنير واوسوليفان (hoppfner&O sulivan ،1968:343) ان الذكاء الاجتماعي عبارة عن قدرة لحل المشكلات ذات الطبيعة الاجتماعية وهي تحتاج الى استعدادات واتجاهات خاصة، وتوضح هذه الدراسة وجود عدة مصطلحات تشبه مفهوم الذكاء الاجتماعي مثل مفهوم التعاطف، الإدراك الشخصي ، القدرة على فهم

المشاعر الداخلية للأفراد الآخرين والتي تظهر في تعبيرات الوجه والسـلوك التعـبيري للأفراد

ويؤكد على ذلك حامد زهران (1984: 225-226) حيث قسم مظاهر الذكاء الاجتماعي إلى مظاهر عامة وأخرى خاصة ويذكر أن المظاهر العامة تتمثل في التوافق الاجتماعي والكفاءة الاجتماعية والنجاح الاجتماعي والمسايرة والاتكيت وتتمثل المظاهر الخاصة في حسن التصرف في المواقف الاجتماعية والتعرف على الحالة النفسية للآخرين والقدرة على تذكر الأسماء والوجوه وسلامة الحكم على السلوك الإنساني وروح المداعبة والمرح. ويلاحظ إن بعض هذه المظاهر تشبه الأبعاد التي يتضمنها اختبار واشنطن للذكاء الاجتماعي. (رجيعة,174:2009)

معايير تحديد مفهوم الذكاء الاجتماعي:

تنوعت تعاريف الذكاء الاجتماعي لانه مفهوم واسع ومتعدد وهذا ما أظهرته العديد من الدراسات، وتعريفات الذكاء الاجتماعي تكاد لا تخرج عن نطاق ثلاثة محكات او معايير اوردها فورد(Ford,1983) وهي كما يلي:--

(·)**المعيار الاول** : وهو معيار ضيق جداً ويشير الى تحليل او ترجمة المعلومات الاجتماعية التي ترى ان الذكاء الاجتماعي يعبر عن مهارات مثل القدرة على قراءة التلميحات غير اللفظية او القيام باستنتاجات اجتماعية دقيقة واخذ الادوار وادراك الاشخاص والاستبصار الاجتماعي وادراك العلاقات بين الاشخاص كلها بنى توضيحية.

(·)**المعيار الثاني** : ويمثل تكيف الفرد واحراز اهداف تتعلق به في المواقف الاجتماعية اي يحدد الذكاء الاجتماعي في ضوء النتائج السلوكية وهذه بالضرورة تحتاج الى مهارات سابقة.

(·)**المعيار الثالث** : وهو اكثر اتساعاً ويتضمن اي مقياس اجتماعي يحتوي على عنصر المهارة اي على ما تقيسه اختبارات الذكاء الاجتماعي على صيغة يونج(1929)(Ford,1983:187) (الحمداني،2009: 26).

معايير مفهوم الذكاء الاجتماعي:-

لقد حدد مارلو(Marlow,1984)خمسة مفاهيم للكفاية الاجتماعية والشكل(1) يوضح ذلك.

شكل (1) نموذج مارلو لمفاهيم الكفاية الاجتماعية

الكفاية الاجتماعية	1	دافعي / اي قدرة الفرد على تطوير وتنمية الاهداف لتوليد فعالية موجهة نحو هدف معين.
	2	فعالية الذات / اي توقع الفرد للنجاح والسيطرة الفردية.
	3	فعالية الاداء / اي قدرة الفرد على اداء الافعال الاجتماعية السلوكية التي تعود بالفائدة.
	4	فعالية السمات / التي لها دلائل منظمة لعدة وظائف معرفية وجدانية سلوكية.
	5	فعالية المهارة / اي قدرة الفرد على اداء الافعال التي لها دور مردود ايجابي وتجنب المردود السلبي.

قوة الذكاء الاجتماعي (The Power of social Intelligence) :

- التوجه الايجابي نحو الجماعة.
- التودد للآخرين والود معهم.
- معاملة الآخرين بلباقة مع المواقف الاجتماعية المؤدية للارتباك والحرج.
- الفهم النوعي المتعمق لشعور الاخرين.
- الاستماع للاخرين واحترام افكارهم.
- اعتبار الاخرين وافكارهم واستبصار مشاعرهم.
- التوجه الايجابي نحو نفسك.
- استغلال مناسبات الحوار الايجابي في بلورة الراي.

- تعلم المحايدة في الصراعات ثم التقدم نحو الايجابية.
- الوعي الاجتماعي بكل الاحداث الاجتماعية المحيطة بالفرد.
- النجومية (Starism) تميز اجتماعي.

الذكاء الاجتماعي وتحمل المسؤولية:-

ان مظاهر تحمل المسؤولية لدى الفرد يمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

1* يتحمل تبعات سلوكه.

2* يبادر السلوك.

3*يفرد الفشل والنجاح لنفسه.

4* يشعر بأنه يسيطرعلى البيئة المحيطة.

5* يشعر بالكفاءة في بناء علاقات جديدة. (قطامي ورامي،2010: 34)

المتغيرات التي تسهم في تنمية الذكاء الاجتماعي:

هناك عوامل متعددة تسهم في تنمية الذكاء الاجتماعي وهي:

1- التنشئة الاجتماعية:

تسهم التنشئة الاجتماعية الجيدة في جعل الفرد يشعر بمسؤولياته تجاه نفسه ، وتجاه الآخرين، عن طريق تعليمه الأدوار الاجتماعية، والمعايير الاجتماعية التي تحدد له هذه الأدوار، إذ يتعلم كيف يسلك سلوكاً اجتماعياً مقبولاً، عن طريق علاقاته الاجتماعية، وفهمه للآخرين، واندماجه معهم، ومسايرتهم، فعن طريق التنشئة الاجتماعية يتحول الفرد من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي يكتسب سلوك، ومعايير، وتقاليد الجماعة التي يعيش وسطها ويزداد فهمه وادراكه للآخرين. (حامد،1984:243-244)

أما إذا كانت التنشئة الاجتماعية غير موفقة في إكساب الفرد السلوك الاجتماعي المقبول، فانها تؤدي إلى سلوك اجتماعي غير سوي، إذ انها تعمل على تغيير أنماط تفكير الفرد، حينما يواجه مواقف اجتماعية مختلفة، ويتميز ادراك الفرد للآخرين هنا بالخوف، والرفض، والشك، لاعتماده على ما يحتفظ به من تصورات مختلفة لفهمه للآخرين. (انتصار،1966:45)

2. التفاعل الاجتماعي:

يعد التفاعل الاجتماعي أداة لاكساب القيم والعادات والاتجاهات ، فعن طريقه يتعلم الفرد والجماعة أنماط السلوك المختلفة التي تنظم علاقاهم الاجتماعية (توفيق واحمد، 1984:47). ويسعى الأفراد في تعاملهم الاجتماعي إلى تعديل ادراكاهم واتجاهاهم ، من أجل تحقيق أكبر قدر ممكن من المواءمة فيما بينهم . وكلما زادت قدرة الفرد على التفاعل مع الآخرين ، زادت قدرته على التكهن بوجهة نظر الآخرين .

3. المرونة في التعامل:

ان مرونة الفرد في التعامل مع الآخرين تجعله يميل إلى التغيير والاستناد على الدلائل والبراهين حينما يواجه المواقف الاجتماعية ، بهدف أداء مهامه المطلوبة (احمد وعبد السلام، 1984: 187). وهذه المرونة في التعامل تسهم في تنمية الذكاء الاجتماعي لدى الفرد. ويؤكد ليفن (Levine) ذلك ، إذ يرى أن العادات التي يكتسبها الفرد في حياته اليومية تتغير بتغير المواقف الاجتماعية (محمود، 1985: 37).

4. التقبل:

تحدد نظرة الفرد للآخرين مدى تقبله الاجتماعي لهم ،عن طريق اقامة العلاقات الاجتماعيـــة ، وفهم الآخرين ، والتعاطف معهم ، والمحبة ، والألفة المتبادلة فيما بينهم ، والاهتمام براحتهم وسعادهم (ضياء، 1991: 87). وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن فهم الفرد للآخرين، والمرونة في التعامل معهم عن طريق أدائه للمهام الملقاة على عاتقه، تجعله يتقبل أفكارهم ومعتقداهم المنطقية، ومن ثم تجعله يواجه المواقف الاجتماعية الجديدة بكل حكمة ،عن طريق تصرفه السليم الناتج عن فهمه للآخرين. (Royne, 1970:228).

مؤشرات تحديد الذكاء الاجتماعي:

على الرغم من المؤشرات المتعددة التي طرحها المنظرون ، إلا أن جميعها تصب في الجوانب نفسها التي حددها فورد (Ford and Taisk 1983) ، لذا ارتأت الباحثة تقديم المؤشرات التي حددها، فقد وضع ثلاثة مؤشرات للذكاء الاجتماعي ، وحدد عدد من المهارات التي تتعلق بكل مؤشر وكالآتي:

1. **تحليل المعلومات وترجمتها:** وتتعلق بهذا المؤشر المهارات الآتية:

أ- القدرة على قراءة التعبيرات غير اللفظية.

ب- القدرة على القيام بالدور، وفهم الآخرين ، والتبصر الاجتماعي.

ج- القدرة على الوصول إلى استنتاجات اجتماعية دقيقة.

2. **تكييف الفرد للمواقف الاجتماعية:** وتتعلق بهذا المؤشر مهارة القدرة على تحقيق الأهداف الاجتماعية في ضوء النتائج السلوكية التي تتطلب مهارات اجتماعية.

3. **المهارة الاجتماعية:** وتتمثل بكل ما تقيسه مهارات ادراك الفرد وفهمه للآخرين **(Ford and Taisk, 1983:187)** .

الذكاء الاجتماعي وعلاقته ببعض المتغيرات:

يعد الذكاء عنصراً اساسياً للنجاح في الحياة الاجتماعية ومما لاشك فيه ان الذكاء هو سلاح الشخصية الذي يظهر اثره في كل نشاط يقوم به الفرد سواء في قدرته على فهم الاخرين وحسن التعامل معهم متمثلة بالمحبة والاتزان الانفعالي والتوافق الاجتماعي ويظهر ذلك في عدة متغيرات منها:

التحصيل الدراسي ، المهنة ، العمر ، الجنس ، العرق ، التوافق النفسي والاجتماعي، الارشاد النفسي والتربوي ، الذكاء العام، النجاح الاجتماعي.

اولا- الذكاء الاجتماعي والتحصيل الدراسي :

اكدت العديد من الدراسات على علاقة الذكاء الاجتماعي بالتحصيل الدراسي حيث اكدت الكثير من تعاريف الذكاء على انه (القدرة على التعلم) فمثلا عرفه جاريت (**Garrett**) بانه القدرة على النجاح في الكلية او المدرسة وانه يمكننا التنبؤ بالنجاح الدراسي من الذكاء الاجتماعي . كما اعدت جامنجر (**1979**) ان ذوي الذكاء الاجتماعي الواطئ يواجهون مشاكل في متطلبات الصف الدراسي وبالتالي يتدنون في مستوى تحصيلهم. كما اكدت دراسة مونسون (**1988**) ان العلاقة بين الذكاء الاجتماعي ومادة الرياضيات كانت ضعيفة ويرجع تناقص الدراسات في رأي الباحث اما لان القدرة اللفظية التي لم تتخلص منها مقاييس الذكاء الاجتماعي او ان

الذكاء الاجتماعي الواطئ يؤدي الى سوء التوافق المدرسي الذي يؤدي بدوره الى ضعف التحصيل الدراسي او ان نجاح الطالب الدراسي يعود الى فهم الطالب المدرس وبالتالي يعرف نوعاً من اتجاهات المدرس وافكاره وطريقته في اعداد اسئلة الامتحانات ولا سيما في الامتحانات المقالية والذي يعتبر فيه هذا من صميم الذكاء الاجتماعي.

ثانيا- الذكاء الاجتماعي والمهنة:

يعد ميدان العمل او المهنة من اهم ميادين الحياة التي يظهر فيها اثر الذكاء الاجتماعي. اذ يتوقف النجاح في العمل المهني على اهم عامل وهو عامل الذكاء الاجتماعي وقد اثبتت العديد من الدراسات العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والمهنة منها دراسة هنت (1928) والتي اظهرت بان للموظفين الذين تتطلب مهنتهم التعامل مع الآخرين مثل المعلمين والباعة قدرة على قدرة على دقة ملاحظة السلوك الانساني والحكم عليه اكثر من اولئك الذين لا تتطلب طبيعة عملهم ذلك بنسبة(55%-40%).

ثالثا:- الذكاء الاجتماعي والعمر:-

اكدت العديد من الدراسات على علاقة الذكاء الاجتماعي بمتغير العمر وان الذكاء الاجتماعي يتزايد بتقدم العمرمثل دراسة فولي **(Foley,1971,1123)** ودراسة (سفيان،**1988: 167**) ودراسة (هنت،**1928**) والسبب في ذلك يعود الى ان الفرد يحقق نجاحاً اجتماعياً من خلال زيادة خبرته الاجتماعية بتقدم العمر مما يجعله اكثر فهماً للاخرين.

وان كان الشباب الصغار اسرع في اتخاذ الاحكام مع المواقف الاجتماعية لكنهم اقل دقة من الكبار، كما ان نمو الفرد بانتظام من الطفولة الى سن الثانية عشرة وبعد ذلك لا يؤثر فيه عامل العمر تأثيراً كبيراً.**(سفيان،1998: 43-44)**

رابعا:- الذكاء الاجتماعي والجنس:

اكدت العديد من الدراسات وخاصة الغربية منها ان الاناث اعلى درجة في الذكاء الاجتماعي من الذكور كدراسة هنت (**Hunt,1928**) ودراسة فولي (**Foley,1971**) بينما توصلت دراسة جامنجز **(Gummings,1979:4487)** الى وجود فروق في

الجنس ولصلح الاناث.وذلك لان الاناث يحتاجون الى نسب عالية من الذكاء الاجتماعي اكثر من الذكور لحاجتهن الى الانسجام مع الاخرين بحسب متطلبات المجتمع الغربي. (John,1967:211-213)

بينما لم تجد بعض الدراسات العربية فروقاً ذات دلالة احصائية بالنسبة للاناث كدراسة الدماطي (الدماطي،1991: 151) ودراسة محسن (1983) في حين وجدت دراسات اخرى فروق دالة احصائياً بالنسبة للذكور كدراسة (الدماطي،1991: 83) وقد يعود ذلك الى طبيعة التنشئة الاجتماعية والعادات التي تقيد المرأة في الاوساط الاجتماعية والتي تقلل من تنمية ذكائهن الاجتماعي ، اذ تتيح حرية اجتماعية اكثر للذكور من الاناث اللواتي يلقين الضغوط الاجتماعية السائدة في المجتمعات العربية.

خامسا:- الذكاء الاجتماعي والعوق:

اكدت معظم الدراسات ان المعاقين اقل درجة في ذكائهم الاجتماعي من الاسوياء كدراسة الملا ، حيث وجدت ان المعاقين بصرياً اقل من الاسوياء في ذكائهم الاجتماعي (الملا،1969: 77-102) كذلك دراسة جاكسون (1983) اذ توصلت الى ان المعاقين المتعلمين في سن المراهقة اضعف في ادراكهم الاجتماعي غير اللفظي من الاعتياديين.(Jacksono,1983:147)

كما توصلت دراسة فان (1983) الى ان المعاقين بصرياً من المراهقين يعانون من ضعف مهاراتهم وكفايتهم الاجتماعية من الاسوياء. ويرى كثير من الباحثين ان النتائج لا يمكن تعميمها على جميع حالات العوق لانه ليس كل حالات العوق لها تأثيرها على الذكاء الاجتماعي ايضاً اذ يعتمد على المعاق نفسه وقدراته وظروفه الاجتماعية والاقتصادية.

سادساً:- الذكاء الاجتماعي والتوافق النفسي والاجتماعي:

اكدت معظم الدراسات بل اكثرها ان هناك علاقة بين التوافق النفسي والذكاء الاجتماعي فمثلا دراسة ستارتز (Sturtz,1983) اثبتت ان هناك فروقاً ذات دلالة احصائية بين الطلبة غير المتوافقين نفسياً وبين الاسوياء في الذكاء الاجتماعي ولصالح الاسوياء (Sturtz,1983:258) ودراسة وجمان وجدت علاقة بين الذكاء

الاجتماعي والتوافق الاجتماعي لدى الاطفال (Wechman,1977:5104) وتوصلت دراسة ابو سريع (1987) فروقاً بين المرضى العصابين والفصاميين وبين الاسوياء في المهارات الاجتماعية، كذلك دراسة شوري قد وجدت فروقاً دالة بين كل من العاجزين دراسياً والجانحين والاسوياء في الادراك الاجتماعي لصالح الاسوياء (سفيان،1998: 44)

وفي مجال سوء التوافق المدرسي وجد(جامنجر) علاقة بين الذكاء الاجتماعي والسلوك التكيفي الصفي (Gumnigs,1979:4585).

ويتبين من خلال الدراسات التي وجدت علاقة بين الذكاء (الاجتماعي او احد جوانبه حسب المقاييس المطبقة كالمهارة الاجتماعية والقلق الاجتماعي او الكفاية الانتاجية كانت جميعها لها علاقة بالتوافق الاجتماعي والنفسي والمدرسي لدى الاطفال والمراهقين وطلبة الجامعة لكن معظمها ركزت على ذوي التوافق السيئ جداً المتمثل بالمرضى نفسياً والجانحين (سفيان،1998: 45).

سابعاً:- الذكاء الاجتماعي والارشاد النفسي والتربوي:

اثبتث معظم الدراسات ان المرشدين وعلماء النفس اكثر دقة من غيرهم في الادراك الشخصي والاجتماعي ومنها دراسة جيلفورد (1988) اذ وجدت ان الذكاء الاجتماعي لدى علماء النفس عال (Gilfford,1988:5062) وتوصلت دراسة جون الى ان طلبة علم النفس الاجتماعي اعلى في ذذكائهم الاجتماعي من طلبة التخصصات الاخرى (john,1967:211-213)

وايضاً اشارت العديد من الدراسات ان مهنة الارشاد مهنة انسانية حيث ان المرشدين المتخصصين لديهم القدرة على الادراك الاجتماعي وفهم الاخرين والوصول الى نتائج ايجابية فمثلا دراسة اوسيبو (Osipow,1973) توصلت الى وجود علاقة بين الذكاء الاجتماعي للمرشدين وادائهم الاكاديمي. بينما اظهرت دراسة دوناس (Donais,1979) عكس ذلك بعدم وجود علاقة بين الذكاء الاجتماعي وفعالية المرشد. واظهرت دراسة الديب (1987) ان المتطوعين غير المؤهلين اكثر قدرة على ادراك الظروف الاجتماعية والتصرف في المواقف الاجتماعية والتعاون مع الاخرين من

الاخصائيين الاجتماعيين.ويرجع هذا الاختلاف في نتائج البحوث الى الظروف المنهجية للدراسات كنوع اداة القياس للعينة وظروف الدراسة ومدى الميل والاهتمام بالعمل الارشادي الموجودة لدى الافراد المتخصصين من المرشدين والتربويين.

ثامناً:- الذكاء الاجتماعي والذكاء العام:

افترضت بعض الفرضيات الحديثة ان مفهوم الذكاء الاجتماعي موجود ولكن عدم القدرة على اثبات استقلاليته يعود الى المنهجيات وطرائق القياس وهذا الراي تبناه قديماً ثورندايك فهو يرى ان الذكاء الاجتماعي تم عن طريق الملاحظة الواقعية وتوصل فورد الى اثبات استقلاله الكامل اذ لم يتم التوصل اليه بسبب القدرة اللفظية التي تجعل الذكاء الاجتماعي مرتبطاً بالذكاء العام ولكن الدراسات الحديثة اثبتت قوة استقلاليته بتغيير بعض الاستراتيجيات(الحمداني،2009: 41).

تاسعاً:- الذكاء الاجتماعي والنجاح الاجتماعي:

ويتمثل بنجاح الفرد في حياته الاجتماعية ، وإنما يعيش وسط مجتمع يتفاعل معه باستمرار. ويتجلى ذكاء الفرد بقدرته على فهم الناس، وحسن التعامل معهم ، واللباقة، والدبلوماسية، والشخصية المحبوبة المتميزة بالتوافق الاجتماعي ، والثبات الانفعالي، وحب الناس، والرغبة في مساعدتهم ، والاستجابة لعواطفهم. إذ يختلف الأفراد في ذكائهم الاجتماعي ، فبعض الناس يحسنون التعامل مع الراشدين ، في حين لا يستطيعون التعامل مع الأطفال ، كما يفضل بعض الأفراد القيام بدور القيادة ، في حين يفضل آخرون الخضوع والانصياع (طلعت،1978، 280). وفي الواقع العملي الذي نعيشه أدلة كثيرة على فشل الكثير من الأفراد من ذوي القدرات العقلية والمهارات الفنية الكبيرة بسبب شخصياتهم التي ينقصها الانبساط ، والتعاون ، وحب الاجتماع (كمال،1989، 563).

عاشراً:- الذكاء الاجتماعي والنجاح المهني:

يعد الميدان المهني من أهم ميادين الحياة التي يظهر فيها أثر الذكاء ، إذ يتوقف النجاح في المهنة على عوامل متعددة من أهمها الذكاء الاجتماعي. (العاني،1986، 12)

وبناءً على ذلك اهتمت الكثير من الدول المتقدمة بتصنيف الأعمال والمهن حسب ما تتطلبه من ذكاء ، وانشأت مكاتب للتوجيه المهني تضم اختصاصيين في التوجيه والقياس العقلي ، يقومون بإجراء الاختبارات التي تكشف عن الاستعدادات ، وتحدد الأعمال والمهن المناسبة للأفراد (محمد ،1983:197-198).

الحادي عشرا:- الذكاء الاجتماعي والنجاح الدراسي:

تعد نسبة الذكاء ضرورية للنجاح في عملية التعلم ، إذ كلما ازدادت نسبة الذكاء بوجه عـــام ، كان ذلك أدعى إلى النجاح في الدراسة (ارثر واخرون، 1954، 264)، وكلما ازداد ذكاء الفرد، زادت قدرته على التعلم، وبالتالي تزداد خبرته، ويزداد نشاطه، ويستطيع فهم واستخدام الأفكار، والتعرف على أفكار الآخرين، والتوصل إلى المبادئ والتفكير المنطقي، وفهم المواقف والآخرين، وبالتالي تنمية الذكاء الاجتماعي (كمال، 1989:564).

نظريات الذكاء الاجتماعي:

ظهرت العديد من النظريات والاتجاهات التي اهتمت بدراسة الذكاء الاجتماعي وسنتطرق الى هذه النظريات والاتجاهات بشيء من التفصيل:-

اولا :- نظرية ثورندايك (1920) (نظرية العوامل المتعددة) :

يعد ثورندايك من الأوائل الذين تناولوا موضوع الذكاء الاجتماعي ، ويمثل حجر الزاوية في نظريته المعروفة بنظرية العوامل المتعددة عام (1920). وأكد على أن الذكاء الاجتماعي يختلف عن الأنواع التقليدية من الـــذكاء (Foley,etal,1971,1133)، وقد عرفه بأنه " القدرة على فهم الآخرين ، والتفاعل معهم ، من خلال نجاح العلاقات الاجتماعية " (حامد،1984: 225).

إذ يرى أن السلوك الذي يدل على الذكاء أو على وجوده ، يعتمد على المهام العقلية التي يستطيع الفرد أداءها، وليس على مهمة واحدة فقط (محمد،1976:216)، إذ ان الذكاء الاجتماعي يتكون من قدرات خاصة مستقلة بعضها عن البعض الآخر ، وإن ما يسميه بالذكاء ليس إلا المتوسط الحسابي لهذه القدرات عند الفرد. وبعبارة أخرى فأن الذكاء العام قيمة حسابية وليس حقيقة عقلية (سيد،1981:339) ،

فالذكاء يتكون من عدد كبير من العناصر، أو العوامل المنفصلة ، فكل أداء عقلي هو عبارة عن عنصر أو عامل منفصل ومستقل إلى حد ما عن بقية العناصر الأخرى ، غير أنه قد يشترك مع كثير من العناصر في بعض المظاهر(جابر،1984:132)

والفرد لا يملك قدرة ذكائية واحدة ، وإنما قدرات متعددة من الذكاء تتفاوت في قوتها، وارتباطها بين المنبهات والاستجابات (احمد، 1981:88)، لذلك سميت نظرية ثورندايك بالنظرية الترابطية (Connectionism) ، وذلك لأن ذكاء الفرد ناتج عن وجود ارتباطات قوية بين المنبهات والاستجابات (الشيخ،1251964 :).

وقد قدم ثورندايك تصنيفاً ثلاثياً للذكاء يتضمن ما يأتي:

1. الذكاء المجرد (Abstract Intelligence):

ويمثل قدرة الفرد على فهم، ومعالجة الرموز، والمعاني ، والأرقام ، والألفاظ المجردة ، و النشاطات الخاصة و التي تمثل جميعها علاقات تمتد من المستوى البسيط إلى المعقد.

2. الذكاء الميكانيكي (Mechanical Intelligence):

ويمثل قدرة الفرد على فهم، واكتساب ، واتقان ، ومعالجة المهارات العملية اليدوية الجســـمية ، أو العيانية وابتكارها من خلال تعلم الكتابة على آلة الطابعة ، أو تصليح المعدات والآليات وغيرها من الأعمال اليدوية.

3. الذكاء الاجتماعي (Social Intelligence):

ويمثل قدرة الفرد على فهم الناس ، والمواقف الاجتماعية ، والتعامل السليم والناضج مع الآخرين في الأعمال الاجتماعية ، والقدرة على تقييم أعمال الآخرين، وتمييز أهدافهم التي يرغبون في الوصول إليها. (الشيخ ، 1982، 49)

ويقوم هذا النوع من الذكاء على أساسين يتضمن الأول فهم الآخرين ، في حين يتضمن الثاني التصرف بحكمة معهم ، فالقدرة الاجتماعية تتغير – دون شك – تبعاً للعمر، والجنس، والمكانة الاجتماعية ، إذ يتعامل بعض الناس بفاعلية كبيرة مع الأطفال، في حين نجدهم يتحرجون ويتضايقون من صحبة الكبار و التعامل معهم ، وبعضهم يساير أفراد جنسه ، في حين نجده لا يرتاح إلى الجنس الآخر، كما نجد بعض الناس قد

يتسم بصفة القيادة ، في حين نجد آخرين يرتاحون حينما يكونون مرؤوسين من قبل غيرهم. (جابر،1985: 133)

وقد أكد ثورندايك على أن الذكاء الاجتماعي يختلف عن النوعين الأخرين للذكاء (المجرد ، والميكانيكي) بعدم قدرة الفرد على التفاعل الاجتماعي السليم مع الآخرين إلا عن طريق العلاقات الاجتماعية ، إذ ان نجاح الفرد في حياته الاجتماعية حاصل في التفاعل ، فالفرد يعيش وسط تجمعات بشرية (Elbert,1978:171-175) ، أي أن الأداء في المواقف الاجتماعية وجهاً لوجه ضروري لقياس الذكاء الاجتماعي .(Fxederikson,1984:23)

ويضيف ثورندايك أن أنواع الذكاء الثلاثة قد لا تكون متفقة بعضها مع البعض الآخر، فقد يحقق الفرد نجاحاً نظريا ، لكنه يخفق في علاقاته الاجتماعية . وقد يتمتع بقدرات عقلية متوسطة ، لكنه يحقق نجاحاً باهراً في فهم الآخرين (نبيل، 1998:30).

ثانيا:- نظرية جيلفورد (1955، بنية العقل) (Mind Structure)

يعد جلفورد (Guilford) من أهم الباحثين الذين تناولوا مفهوم الذكاء الاجتماعي . وكان مهتماً بدراسة القدرات العقلية ، والتوصل إليها عن طريق دراسة الارتباطات بين الأصناف المختلفة. وقد طرح نظريته المسماة بُنية العقل (Mind Structure) عام (1959) . وأكد فيها على وجود (120) قدرة ضمنها في أنموذج على شكل مكعب (Guilford,1959:469)، ويصور جلفورد بُنية العقل بثلاثة أبعاد ،وفيما يأتي الأبعاد الثلاثة والعمليات التي تتضمنها:

1. **بُعد المحتوى (Content Dimension):**

وتُصنف العوامل العقلية هنا حسب نوع المادة التي ينشط فيها العقل ، أو محتواها . ويضم هذا البعد أربعة عوامل هي:

أ- المحتوى الشكلي البصري (Figural Content).

ب- المحتوى الرمزي (Symbolic Content).

ج- محتوى المعنى السيمانتي (Semantic Content).

د- المحتوى السلوكي (Behavioral Content): ويمثل هذا المحتوى الذكاء الاجتماعي.

2. بُعد العمليات (Operations Dimension):

ويحوي هذا البعد خمسة عوامل هي:

أ- عوامل المعرفة (Cognitive Factors).

ب- عوامل التذكر (Memory Factors).

ج- عوامل التفكير التقاربي (Convergent Thinking Factors).

د- عوامل التفكير التباعدي (Divergent Thinking Factors).

هـ- عوامل التقويم (Evaluation Factors).(جابر،1985: 160-167) (Guilford,1959:470-472)

3. بُعد النتائج (Production Dimension):

يتعلق هذا البعد بنوع الشيء الذي ينصب عليه النشاط العقلي ، بغض النظر عن محتواه ، والعمليات العقلية المتعلقة بها ، فحينما يُنجَز بنوع معين من المحتويات، يُحتَمل أن يُنتَج عند التطبيق ستة أنواع من النتائج وهي:

أ- الوحدات (Units).

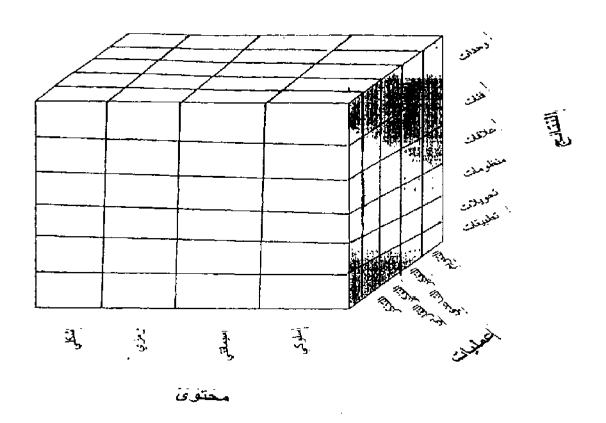
ب- الفئات (Classes).

ج- العلاقات (Relationships).

د- الأنظمة (System).

هـ- التحويلات (Transformation).

و- المضامين (Implication). (محمد ، 223:1976) .



الشكل (3) الأبعاد الثلاثة للنشاط العقلي على وفق نظرية جلفورد. (**Guilford, 1967,54)**.

وبعد قيام جيلفورد بإجراء بحوث لطروحاته وباستخدام التحليل العاملي ، قام بفصل عوامل الذكاء العام عن عوامل الذكاء الاجتماعي الواحد عن الآخر ، فقدم اختبارات لثلاثين من القدرات السلوكية المسماة الذكاء الاجتماعي (**Hoepenev, and O'sullivan, 1968: 488)** ، فكل أداء عقلي يشتمل على واحد من الإجراءات أو العمليات وواحد من النتائج.

وبتوضيح أكثر أن المحتوى السلوكي هو الذي يمثل الذكاء الاجتماعي ، ويشمل على ثلاثين قدرة من (120) قدرة . وبما أن أي نشاط عقلي يشمل واحدة من العمليات ، وواحد من المحتوى ، وواحدة من النتائج ، فان قدرات الذكاء الاجتماعي الثلاثين ترتبط أيضاً مع الأزواج الممكنة للعمليات الخمس والنتائج الست المختلفة.(**Walker etal , 1973:853**).

ويرى جيلفورد أن للذكاء الاجتماعي ستة عوامل هي:

1. **معرفة الوحدات السلوكية** (Congitive of Behavioral Units) :

وتتضح في القدرة على فهم فئات من التعبيرات ، وتقاس بالاختبارات التعبيرية.

2. **معرفة الفئات السلوكية** (Congitive of Behavioral Classes) :

وتتضح في القدرة على معرفة التشابه بين المعلومات السلوكية في صيغ تعبيرات مختلفة ، وتقاس باختبارات تصنيف التعبير.

3. **معرفة العلاقات السلوكية** (Congiyive of Behavioral Relations):

وتتضح في القدرة على فهم العلاقات الاجتماعية ، وتقاس باختبارات الرسوم المفقودة.

4. **معرفة المنظومات السلوكية** (Congitive of Behavioral Systems):

ويتضح في القدرة على استيعاب المواقف الاجتماعية ، وتقاس باختبار الصور المفقودة.

5.**معرفة التحويلات السلوكية**

(Congitive of Behavioral Transmissions) :

ويتضح في القدرة على إعادة ترجمة اشارة ، أو تعبير وجهي ، أو جملة ، أو موقف اجتماعي كامل ، كي تتغير الدلالة السلوكية ، ويقاس باختبار الترجمات الاجتماعية.

6. **معرفة المضامين السلوكية** (Congitive ofBehavioralImplications):

وتتضح في القدرة على استنتاج مضامين، وتكوين تخمينات ، تبعاً للموقف الاجتماعي ، وتقاس باختبارات تخمينات الرسوم.

وحدات	فئات	علاقات	أنظمة	تحويلات	مضامين	
معرفة وحدات سلوكية	معرفة فئات سلوكية	معرفة علاقات سلوكية	معرفة انظمة سلوكية	معرفة تحويلات سلوكية	معرفة مضامين سلوكية	معرفة
تذكر وحدات سلوكية	تذكر فئات سلوكية	تذكر علاقات سلوكية	تذكر انظمة سلوكية	تذكر تحويلات سلوكية	تذكر مضامين سلوكية	تذكر
تفكير تقاربي لوحدات سلوكية	تفكير تقاربي لفئات سلوكية	تفكير تقاربي لعلاقات سلوكية	تفكير تقاربي لانظمة سلوكية	تفكير تقاربي لتحويلات سلوكية	تفكير تقاربي لمضامين سلوكية	انتاج تفكير تقاربي
تفكير تباعدي لوحدات سلوكية	تفكير تباعدي لفئات سلوكية	تفكير تباعدي لعلاقات سلوكية	تفكير تباعدي لانظمة سلوكية	تفكير تباعدي لتحويلات سلوكية	تفكير تباعدي لمضامين سلوكية	انتاج تفكير تباعدي
تقويم وحدات سلوكية	تقويم فئات سلوكية	تقويم علاقات سلوكية	تقويم انظمة سلوكية	تقويم تحويلات سلوكية	تقويم مضامين سلوكية	تقويم

الشكل (4) العوامل الثلاثين للذكاء الاجتماعي ، والعوامل المعرفية الستة التي طرحها جيلفورد. (Guilford, 1967:342).

ثالثا: نظرية جاردنر (1983،الذكاءات المتعددة)

: (Multiple Intelligences Theory)

قدم هوارد جاردنر (Gardner) الاستاذ بجامعة هارفرد بالولايات المتحدة الامريكية هذه النظرية لاول مرة في العام (1983) في كتاب بعنوان "أطر العقل" (Frames of Mind) ، واستمر في تطويرها اكثر من عشرين عاماً.

بدأ اهتمام جاردنر بالذكاء منذ مرحلة مبكرة من حياته حيث توافرت لــه فرصــة دراسة الذكاء بشكل منظم بالاعتماد على عدد متسع ومتنوع من التخصصات امتدت من علم النفس وعلم الاعصاب الى الانسانيات والفنون، وهو ما اشار اليه بالتفصيل في ورقة عمل قدمها يوم (21/ ابريل/2003) امام رابطة البحوث التربويــة الامريكيــة (Gardner ,2003 American Educational Research Association)

تضمنت نظرية جاردنر في الذكاء جانبين رئيسين توصل اليهما من خلال ابحاثه عبر الثقافية، **الاول:** ان الذكاء ليس مكوناً احادياً متجانساً ، بل لقد اظهرت دراسة الحالات النيوروسيكولوجية لجاردنر ان الاداء في احد جوانب الذكاء لا ينبئ او يحدد مستوى الاداء في الجانب الآخر وبالتالي لا يوجد ذكاء واحد بل يوجد عدد من انواع الذكاءات التي يشكل كل منها نسقاً مستقلاً خاصاً به. وعلى هذا الاساس ، فان جاردنر لا يرى في هذه الانواع المختلفة من الذكاءات قدرات او مواهب تشكل ابعاداً او عوامل للذكاء، بل يرى ان كلاً منها يشكل نوعاً خاصاً ومستقلاً من الذكاء. (جاردنر،1993: 21)

وبالتالي هناك حاجة لفهم هذه الانواع المختلفة من الذكاء التي تقصر عن تقديرها اختبارات الذكاء التقليدية كما هي لدى بنيه (Binnet) والتي لا تقيم حسب راي جاردنر سوى مزيج من القدرات اللغوية والمنطقية وهي القدرات الضرورية فقط لاساتذة القانون والمحامين.

اما الجانب الثاني فهو: ان انواع الذكاء تتفاعل فيما بينها ، فمع الاستقلال والتمايز لكل نوع من انواع الذكاء فهي تعمل معاً للقيام بمهام الحياة المختلفة. (Gardner,2003)

ولقد سلك (جاردنر) منحىً مختلفاً عن بقية الباحثين في محاولته لتفسير طبيعة الذكاء عندماً قدم نظرية الذكاءات المتعددة. حيث استمد نظريته من ملاحظته الافراد الذين يتمتعون بقدرات خارقة في بعض القدرات العقلية ولا يحصلون في اختبارات الذكاء الا على درجات متوسطة او دونها مما قد يجعلهم يصنفون في مجال المعاقين عقلياً. فعلى سبيل المثال لاحظ جاردنر ان طفلاً بلغت نسبة ذكائه (50) كان قادراً على ذكر تاريخ اي يوم من ايام الاسبوع الواقع بين السنوات (1880 و 1950)، كما كان قادراً على العزف على الة البيانو بالسماع ، وكان ايضاً يمتلك القدرة على الغناء بلغات اجنبية لا يتحدثها مما اثار في عقل جاردنر تساؤلات كثيرة اسهمت في تطويره لنظرية الذكاءات المتعدد (الوقفي،1998: 56)

اعاد جاردنر صياغة مفهوم الذكاء بما افاد به ان الذكاء لا يوصف على انه كمية ثابتة يتم قياسها مرة واحدة انما هو قابل للزيادة والنمو بالتدريب والتعلم كما وانه متعدد وله انواع مختلفة وكل نوع مستقل عن الآخر ، وينمو ويتطور بمعزل عن انواع الذكاء الاخرى. (طه،2006: 113)

وكانت اهم المبادئ التي قامت عليها نظرية الذكاءات المتعددة هي كالاتي:

1- لا يوجد ذكاء واحد ثابت ورثناه ولا يمكن تغييره.

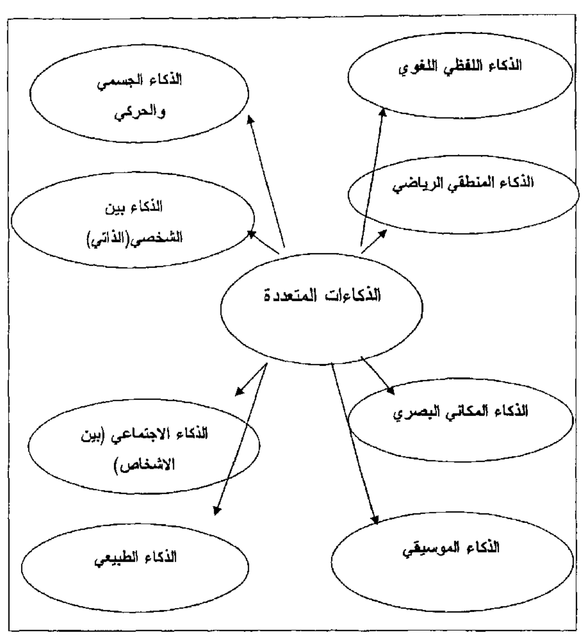
2- يمتلك كل شخص عدداً من الذكاءات وليس ذكاءً واحداً.

3- يمكن تنمية ما يمتلكه الافراد من ذكاءات.

4- اساليب تعليم الاطفال يجب ان تنسجم مع ذكاءاتهم.

5- يمكن توظيف الذكاءات القوية لدى الفرد في تنمية الذكاءات الضعيفة.

ولقد قدم جاردنر في نظريته سبعة انواع من الذكاء ثم اضاف اليها نوعاً ثامناً في عام(1999) وهو الذكاء الطبيعي ضمن مراجعته للنظرية في كتابه" مراجعة الذكاء" ، الذكاءات المتعددة للقرن الحادي والعشرين " بحيث اصبحت الذكاءات المكونة للنظرية على النحو التالي (Gardner,1999) وموضح في الشكل (2)



شكل(2) يوضح نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر

اما الذكاء الاجتماعي بين الاشخاص الذي اشار اليه(جاردنر) ضمن الذكاءات الثمانية التي ذكرها فقد عرفه على انه " القدرة على فهم الاخرين ، والتعاون معهم ، وادراك الحالات المزاجية لهم والتمييز بينها، وادراك نواياهم ودوافعهم ومشاعرهم "(جاردنر،1993: 430) ويتضمن ذلك الحساسية لتعبيرات الوجه والصوت والايماءات التي تعتبر مؤشرات للعلاقة الاجتماعية ومن ثم القدرة على الاستجابة المناسبة

لتلك المؤشرات بحيث تؤثر في توجيه الاخرين. وقد ذكر جاردنر وهاتش (Gardner&Hatch) في مقالة لهما اشار اليها جولمان (1995) في كتابه "الذكاء الانفعالي" بأ، الذكاء الاجتماعي (ذكاء بين الاشخاص) يتضمن:

أ. قيادة الاخرين (Leading Others) :

تستلزم هذه المهارة من الفرد تنسيق جهود مجموعة من الافراد ، وتوجيه تلك الجهود نحو تحقيق الاهداف المشتركة لتلك المجموعة.

ب. حل المنازعات (Conflicts Solving) :

وتتطلب من الفرد العمل على منع وقوع المنازعات ، والبحث عن حلول وسطية لها في حالة حدوثه.

ج. المحافظة على العلاقات مع الاخرين

(Keeping Relationship of Friends) :

وتشير الى قدرة الفرد على الابقاء على العلاقة الودية مع الاصدقاء بحيث يبقى الفرد محبوباً من قبلهم حتى وان حدثت بعض الخلافات بينه وبينهم.

د. التعاطف مع الاخرين (Empathy) :

وهي قدرة الفرد على فهم مشاعر الآخرين ومعرفة اهتماماتهم ودوافعهم من خلال تعبيرات الوجه والصوت والايماءات. **(قطامي ورامين2010: 58)**

رابعا:- نظرية جولمان (Goleman Theory)

اعتمد جولمان (Goleman) تعبير الكفاءة الاجتماعية (Social Competence) في نظريته التي قدمها في الذكاء الانفعالي (Emotional Intelligence) للاشارة الى الكفايات التي تحدد كيفية ادارتنا لعلاقتنا مع الآخرين (Intelligence Relationship; Management) والتي تعد مكوناً اساسياً من مكونات ذلك النوع من الذكاء ، حيث اشار الى ان الكفاءة الاجتماعية تتكون من مهارات هي:

1. التعاطف (Empathy)

2. التواصل مع الاخرين (Communication With Others)

3. التأثير في الاخرين (Influencing Others)

4. ادارة النزاعات (Conflicts Management)

5. تغيير اساليب التحفيز (Changing Catalyst)

6. القيادة (Leadership)

7. بناء الروابط والعلاقات مع الاخرين (Building bonds)

8. التعاون (Collaboration)

9. القابلية للعمل الجماعي ضمن فريق (Team Capabilitie) (Goleman,1998) (قطامي ورامي،2010: 59)

ولقد قدم جولمان تصوره عن الذكاء الاجتماعي في كتابه" الذكاء الاجتماعي، العلم الجديد في العلاقات للانسانية" والذي صدر اواخر عام (2006) اشار فيه الى اننا مزودون في تكويننا الفطري بنزعة اجتماعية موجودة في انظمتها العصبية بحيث يكون التواصل الفعلي في العلاقات الاجتماعية بين ادمغتنا وادمغة الاخرين.

فردود افعالنا تجاه الاخرين وردود افعالهم تجاهنا اثناء تفاعلنا معهم لها تأثير بيولوجي بعيد المدى يؤثر في الهرمونات التي تفرزها اجسامنا والتي تنظم عمل الجسم ومستوى كفاءته. وبالتالي فان مستوى المناعة في اجسامنا يتأثر ايجاباً وسلباً بنوع التفاعل واثاره الانفعالية ، فكلما كانت علاقاتنا مع الاخرين ايجابية وناجحة زاد ذلك في مستوى كفاءة ادمغتنا واجسادنا بحيث تعمل اثار تلك التفاعلات الايجابية عمل الفيتامينات الضرورية للجسم في حين تعمل التفاعلات السلبية (المنازعات والشجار المستمر) ومواقف العزلة المتكررة عمل السموم (Poisons) التي يمكن ان تدمر اجسادنا. (Goleman2006,223)

يشير جولمان الى ان مكونات الذكاء الاجتماعي تتضمن بعدين رئيسين هما: الوعي الاجتماعي وادارة العلاقات الاجتماعية وكل نوع منهما يتفرع الى مكونات فرعية متعددة وهي كالتالي:

اولا:- الوعي الاجتماعي (Social Awareness) :

والذي يعني ادراكنا لمشاعرنا واحاسيسنا تجاه الاخرين ويتكون من:

أ. **التعاطف الاولي (Praimal Empaty)**: وهو احساسنا بالاشارات العاطفية الاولية غير اللفظية والتي تظهر من خلال نبرة الصوت ولغة اجساد الاخرين.

ب. **الاصغاء مع التقبل الكامل (Listening with full receptivity)**: الذي يعني الاستماع بعناية وانتباه للاخرين.

ج. **التعاطف الدقيق والمضبوط (Empathic Accuracy)**: وهو فهم افكار ومشاعر ونوايا الاخرين بدقة.

د. **المعرفة الاجتماعية (Social Cognition)**:والتي تعني فهم كيف يعمل العالم الاجتماعي المحيط بنا وكيف تبنى العلاقات فيه.

ثانيا:- ادارة العلاقات الاجتماعية (Relationship Management)

وهي الاحساس بما يشعر به الآخرون وبنواياهم وافكارهم التي تعتمد في تكونها على الوعي الاجتماعي الذي يكونه الفرد خلال تفاعلاته الاجتماعية عبر الزمن ، ويتضمن هذا البعد الابعاد الفرعية الآتية:

أ. التفاعل غير اللفظي السلس (Interaction Smoothly at the Nonverbal Level)

ب. تقديم فعاليتنا الذاتية للاخرين (Presentin ourselves effectively).

ج. الاهتمام بحاجات الاخرين والتصرف وفقاً لها(Caring about others needs)

د. التأثر (Influence) الذي يعني الافادة من مخرجات التفاعلات الاجتماعية التي يمر بها الفرد.(قطامي ورامي،2010: 60-62)

خامسا: نظرية ستيرنبرغ الثلاثية :

اطلق ستيرنبرغ (Sternberg,1984) على هذه النظرية اسم النظرية الثلاثية في الذكاء البشري ، وصنف فيها الذكاء البشري الى ثلاثة مكونات اساسية:

- **المكون البيئي** (Contextual): ويتعلق بالبيئة الخارجية للفرد، ويندرج تحته كل من الذكاء الاجتماعي ، والذكاء العملي.
- **المكون العاملي** (Componential): ويطلق عليه ببعد المكونات ، وهو يتعلق بالبيئة الداخلية للفرد ، ويشتمل على القدرات المرنة (**Fluid**)، مثل الاستقراء والاستدلال والقدرات المتبلورة (**Crystallized**) مثل المعرفة.
- **مكون الخبرة** (Experiential): ويرجع الذكاء فيه الى خبرة الفرد ، ويشمل القدرة على التعامل مع المستجدات (Novelty) والقدرة على معالجة المعلومات الياً ، وينطبق هذا البعد على البيئتين الداخلية والخارجية للفرد.

ونفى ستيرنبرغ وجود عامل واحد للذكاء ، او مجموعة مفتتة من العوامل ، بل يؤكد على وجود انواع مختلفة للذكاء البشري . فبعض الافراد قد يكون لديهم قدر كبير من المهارات في الابعاد الثلاثة ، اما البعض الاخر من الافراد ، قد يمتلكون قدرة في واحدة او اثنتين منها . وقد اهتم ستيرنبرغ في التاكيد على ان مقاييس الذكاء المتوفرة لا تقيس الا بعد المكونات. (الفرابية، 2005: 19)

سادسا:- نظرية كيلي (النظرية المعرفية) :

قدم كيلي (Kelly) نظرية معرفية أكد فيها على الكيفية التي يبني بها الناس خبراتهم عن طريق تحويل التنبيه البيئي إلى معلومات يمكن ملاحظتها وإدراكها (Davison and Neale, 1982:54).

ركز على الطرائق المتعلقة بالمعلومات بوصفها وسائل تزيد من فهمنا للعالم المحيط بنا، إذ يرى أن جميع الأفراد يتعاملون مع البيئة كعلماء ، بهدف التنبؤ والسيطرة على الأحداث. ويؤكد على أن الفرد ينظر إلى عالمه بالأسلوب نفسه الذي يُقوّم به العالم ، وذلك عن طريق صياغة الفرضيات المتعددة عن العالم ، واختبارها ازاء الواقع ، بحيث

تجعل سلوكه مطابقاً للواقع الذي يعيش فيه ، وبموجبه يمكن تصنيف خبراتنا على وفق دلالاتها. (صالح،2000: 72)

ويتوقع الفرد الأحداث ويفسر العالم من حوله عن طريق أنماط شفافة تُنشئ التوقعات التي تقوم على مسلمة أساسها أن العمليات النفسية للشخص تمر عن طريق السبل التي يتوقع بها حدوث الأحداث (Kelly, 1955:46-55).

سابعاً: نظرية باندورا (نظرية التعلم المعرفي– الاجتماعي) :(The Social– Cognitive Theuory)

اعطى باندورا للمجتمع الذي يعيش فيه الفرد اهتماماً بالغاً ، فعن طريق تفاعل الفرد مع الآخرين ، وفي سياق علاقاته الاجتماعية ، ومدى فهمه للآخرين ، يصبح لديه سياق اجتماعي يندرج تحت سلوكه وتصرفه (عزيز وناظم ، 1990:75) ، لذا فان للسياق الاجتماعي أهمية بارزة عن طريق أظهار فعالية المعايير الاجتماعية التي يكتسبها الفرد ، وتوقعات الجماعة المدركة من قبل الفرد لما سيظهره من سلوك بخصوص الجماعات الأخرى ، فضلاً عن أن المؤشرات البيئية تلعب دوراً كبيراً في سلوك واتجاهات الفرد نحو الآخرين (Triadis,1965:413) ، إذ يتشكل السلوك عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ، فضلاً عن التأكيد على دور العمليات المعرفية كالانتباه والإدراك.

تاسعاً:- نظرية البورت:

يرى جي. البورت (G. Allport، 1939) أن الذكاء من المواد الخام التي تتكون منها شخصية الإنسان، إذ انه يرتبط في أحد جوانبه ارتباطاً تاماً بالجهاز العصبي المركزي، وأن الشخصية هبة فطرية كالجهاز العصبي الغدي الذي هو أساس بنية الجسم.

ويؤكد على وجود تفاعل بين الذكاء والشخصية وهذا التفاعل ليس له نمط موحد (احمد ،1983: 34). كما أكد (البورت) على وجود نوع ثالث من الذكاء يختلف عن الذكاء المجرد، والذكاء الميكانيكي ، وهو الذكاء الاجتماعي. وهو غير موروث مقارنة بالنوعين الآخرين. وقد عرفه بأنه " قدرة الفرد على التصرف بشكل فعال وكفوء في المواقف الاجتماعية " (Allport, 1962:4).

وقد افترض أن الذكاء الاجتماعي سمة عامة تنمو نتيـــجة ميول الفرد ، والفرص المتاحة له ، وعلى أساس من الذكاء النظري العام ، إذ ان الأنواع المختلفة من سلوك الإنسان تتغير على وفق الظروف ، فهناك مرونة في السلوك ، فالفرد ينتقل في سلوكه من نوع لآخر، وهذه المرونة في الانتقال تمثل الجوهر الحقيقي للسمة ، إذ إن ذلك لا يعني أداء السلوك الواحد في جميع المواقف والمناسبات ، وإنما تنويع السلوك حتى لو كان ضده ، وذلك ليتواءم مع الظروف. وعليه فلا يمكن عد الذكاء الاجتماعي مجموعة معينة من العادات ، لأنه يتضمن وجوب أن يكون الفرد على معرفـــة ، ولديه قدرة على التنظيم ، والتعبير عن الحكم ، ويساعده على التوافق الاجتماعي (الشيخ وجابر، 1964: 105).

وقد وجد البورت مصطلحاً مرادفاً للذكاء الاجتماعي يُستخدم في بعض الأحيان بشكل أكثر وهو اللباقة (Tact) ، والذي يبدو في القوة المهيئة للتقييم ، والقيام بما هو مطلوب في الظروف الاجتماعية، وعدم التصرف بشكل خاطئ ، وهو أسلوب للتوافق، ويختلف الذكاء الاجتماعي عنـــه ، في كونه يعتمد على الخبرة والتدريب.(Allport, 1962:427).

عاشراً: نظرية فورد (الضمنية) :

وتقوم نظريته على استقصاء اراء مجموعات مختلفة من الناس حول مفهوم الذكاء الاجتماعي عن طريق قوائم خاصة توضع لهذا الغرض، بحيث تبرز هذه القوائم عدداً من الخصائص التي تعبر عن الطبيعة الاجتماعية، ثم يتم عرضها على مجموعة من الخبراء، والناس العاديين لوضع تقديراتهم عن الخصائص المميزة لمختلف انواع السلوك ، وبعد ذلك يتم اجراء التحليل العاملي من اجل التوصل الى السمات الخاصة للذكاء الاجتماعي (Sternberg,1984).

استطاع فورد (Ford,1983) مع كوزمتزكي وجون (Kosmitiz;ki&John 1993,) من ان يتوصل الى اربعة افكار رئيسة تمثل خصال الشخص الذكي اجتماعياً، وهذه الخصال هي:-

- **الحساسية تجاه مشاعر الأخرين:** ويتكون هذا البعد من عدد من المهارات الفرعية، وهي (احترام حقوق الاخرين ومشاعرهم ، واسداء النصائح لهم ، وابداء التعاطف معهم ، وتمييز حالتهم المزاجية ، والتمتع بالمسؤولية الاجتماعية)

- **امتلاك سمات قيادية ومهارات عالية في التواصل مع الاخرين:** ويتكون من عدد من المهارات الفرعية ، هي (القدرة على تحديد الاهداف بدقة وامتلاك المهارات القيادية ، والقدرة على اكتساب ثقة الاخرين ، والقدرة على التأثير في الاخرين ، والقدرة على تحفيز الاخرين).

- **الاستمتاع في النشاطات الاجتماعية:** ويتكون من عدد من المهارات الفرعية ن هي (القدرة على الانفتاح على الاخرين ، والاطلاع على ارائهم ، ووجهات نظرهم ، وامتلاك القدرة على التكيف الاجتماعي ، وحب العمل الجماعي والاستمتاع به اكثر من العمل الفردي).

- **الاستبصار الجيد للذات:** ويتكون من عدد من المهارات الفرعية هي (امتلاك مفهوم ذات ايجابي والنظرة الواقعية للحياة، والقدرة على التعبير عن المشاعر والافكار، والاحتياجات، والقدرة على التعرف على مشاعر الاخرين) (الفرايبه،2005: 15-16).

الثاني عشر : نظرية كارل البريخت (البريشت) (نظرية المجال) :

اعاد العالم البرشت او(البريخت) **(Albrecht,2004:1-10)** ترتيب الذكاءات التي تقدم بها جارنر بشكل اسهل، ومفيد في العمل والاماكن العامة ، وطبقاً لمفهوم هذه النظرية المبسطة، وكما يرى البريخت يعتبر الذكاء الانساني له ستة أبعاد اساسية هي : الذكاء التجريدي ، والذكاء الاجتماعي ، والذكاء العاطفي ، والذكاء الجمالي ، والذكاء العملي ، والذكاء الجسمي.

اطلق البريخت على نظريته الجديدة في الذكاء الاجتماعي اسم نظرية المجال ، وتعد احدث نظرية في مجال تفسير الذكاء الاجتماعي، اوضحه العالم البرشت في كتابه "الذكاء الاجتماعي ،علم النجاح الجديد" عرف فيه الذكاء الاجتماعي "بانه عبارة عن قدرة الفرد على الانسجام مع الاخرين ، والتعامل والتعاون معهم، وامتلاك الفرد

لمهارات تتعلق بادراك المواقف والديناميات الاجتماعية التي تحكمه ، ومعرفة انماط التفاعل واستراتيجياته التي تساعد الشخص ان يحقق اهدافه في التعامل مع الاخرين. كذلك يتضمن الذكاء الاجتماعي درجة من التبصر بالذات، واحساس الفرد بادراكاته وانماط ردود فعله " وقام بتصنيف الذكاء الاجتماعي الى خمس قدرات اساسية والتي قامت عليها اساس البرنامج التدريبي للدراسة الحالية ورمز لذلك بـ(S.P.A.C.E) هي :-

(1) **الوعي الموقفي (الاجتماعي) (Situational Radar)**: وهو عبارة عن القدرة على ملاحظة وفهم سياق الوضع الذي يمكن ان يجد الشخص نفسه فيه ، وفهم الطرق التي يسيطر فيها الوضع او يشكل سلوك الاشخاص.

(2) **الحضور او التواجد (Presence)**: وهو عبارة عن الانطباعات او الرسالة الكلية التي ترسل للاخرين من خلال سلوك الفرد، ان الافراد يحاولون التوصل الى استنتاج حول شخصية الفرد وكفايته ، ومعنى وجوده من خلال السلوكيات التي يلاحظها كجزء من حضور الشخص او وجوده.

(3) **الموثوقية (Authenticitv)**: وهو المدى الذي يدرك فيه الآخرين بأن الشخص يتصرف بدوافع اخلاقية ويتمتع بالامانة ، وكذلك شعورهم بأن سلوك الفرد يتسق مع قيمه الشخصية.

(4) **الوضوح (Clarity)**: وهو القدرة على التعبير عن الأفكار بوضوح وفاعلية، ويتضمن هذه القدرة على العديد من مهارات التواصل كالإصغاء، والتغذية الراجعة ، واستخدام اللغة بمهارة ، والقدرة على التعبير عن الأشياء بوضوح ودقة ، وإعادة صياغة العبارات مع المحافظة على المعنى ، والمرونة في استخدام الألفاظ.

(5) **التعاطف (Empathy)**: وهو عبارة عن مهارة بناء التواصل مع الاخرين ؛ اي القدرة على جعل الاخرين يقابلوك على المستوى الشخصي من الاحترام والرغبة في التعاون ، ومهارة التعاطف لايقتصر فقط على الشعور باتجاه الاخر ، وانما يتعدى ذلك الى خلق شعور متبادل بينك وبين الشخص الآخر.

حيث اكد العالم البريشت ان المجال الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد يلعب دوراً مهماً وبارزاً في تحديد طبيعة الفرد الشخصية وبالتالي فان هذه الشخصية تتحكم في تحقيق الاستقرار النفسي والاجتماعي للفرد في المجتمع الذي يعيش فيه ، وتوفير الصحة النفسية له وضمان الحياة السعيدة والمستقرة له ولكون الطبيعة البشرية يتحتم على الفرد يتكيف مع الآخرين.

تلخيص و تعقيب على الاتجاهات النظرية للذكاء الاجتماعي:

يتضح من استعراضنا لأهم الاتجاهات النظرية التي تناولت الذكاء الاجتماعي ما يأتي:

1. ربط ديوي بين التربية والذكاء الاجتماعي ، ولو تأملنا في هدف التربية ، نجد أنها تسعى إلى جعل الفرد متكيفاً مع البيئة التي يعيش وسطها ، وبالتالي فهي تسعى على إكساب الفرد الذكاء الاجتماعي ليصبح قادراً على تحقيق أفضل تكيف اجتماعي.

2. يرى ثورندايك في الاتجاه السلوكي أن الذكاء بكل انواعه ناتج عن وجود ارتباطات قوية بين المنبهات والاستجابات . وقد قسم الذكاء الى ثلاثة أنواع (المجرد، والميكانيكي ، والاجتماعي) ، ويرى أن الذكاء الاجتماعي يمثل قدرة الفرد على فهم الناس ، والمواقف الاجتماعية ، والتعامل الناجح والسليم مع الآخرين ، أي أن الذكاء الاجتماعي يقوم على أساسين هما: فهم الناس الآخرين ، والتصرف بحكمة معهم.

3. في الاتجاه العقلي أكد جلفورد على وجود (120) قدرة عقلية ضمّنها في مخططه، ويرى أن بُنية العقل تضم ثلاثة أبعاد هي (المحتوى ، والعمليات ، والنتائج) . ويضم كل بعد عدداً من العمليات . وقد ربط الذكاء الاجتماعي بالمحتوى السلوكي للقدرات العقلية الذي يتضمن خبرات متعددة تحتوي على معلومات غير لفظية عن طريق إدراك الأفراد ، والرموز، والتعابير المستخدمة اجتماعياً التي تتم عن طريق العلاقات الاجتماعية والمشاركة الفعالة مع الآخرين.

4. يرتكز الاتجاه المعرفي على مسلمة أساسها أن العمليات النفسية لدى الفرد ، تمر عبر السبل التي يتوقع بها حدوث الأحداث ، ويفسر العالم من حوله على أساس

التوقعات بالطريقة التي يبنيها عن طريق تحويل التنبيه البيئي إلى معلومات يمكن ملاحظتها وإدراكها.

5. يؤكد النظريات في الاتجاه المعرفي- الاجتماعي على السياق الاجتماعي الذي يتكون لدى الفرد عبر تعامله السليم وتفاعله مع الآخرين في علاقاته الاجتماعية ، ويظهر هذا السياق عن طريق المعايير والتقاليد الاجتماعية التي يكتسبها الفرد بالنمذجة. وعن طريق اكتساب الخبرات الاجتماعية بحكم التفاعل الاجتماعي ، يصبح الفرد قادراً على تشخيص سلوك الآخرين وإدراكه ، وتتولد لديه المهارات الاجتماعية التي تحدد نجاح علاقاته الاجتماعية وفهمه للآخرين.

6. يؤكد نظرية كل من جاردنر وستيرنبرغ والبريخت على المحيط الخارجي للفرد في تفعيل دوره وسلوكه وقبول سلوكياته ، وبالتالي البيئة الخارجية مع عملية التفاعل الاجتماعي تعد الخميرة الرئيسة في تفسير قوة الذكاء الاجتماعي.

وعلى وفق ما تم ذكره من نظريات فسرت مفهوم الذكاء الاجتماعي فقد اعتمدت الباحثة على نظرية البريخت بوصفها احدث نظرية في مجال تفسير مفهوم الذكاء الاجتماعي ولانها تؤكد على قابلية الاستفادة منها بشكل كبير في تنمية جوانب مختلفة للافراد في مختلف مجالات حياتهم ومن خلال السلوك اليومي البسيط دون الحاجة الى البحث والتدوير عن اصعب الطرق ، بل انها تعد من ابسط السلوكيات والتصرفات التي يقوم بها الفرد في عملية تفاعله الاجتماعي مع محيطه الخارجي.

(2) المسؤولية الاجتماعية:

الخلفية التاريخية والنظرية لمفهوم المسؤولية الاجتماعية :

يوصف الإنسان بأنه كائن أخلاقي بحكم أفعاله ومن دون شك أن هذا التقييم وهذه المحاكمة نابعة من كون الإنسان مكلفا يشعر بالإلزام مرة أمام نفسه ومرة أمام غيره وهذا الإلزام يجعلنا نصفه بأنه مسؤول فماذا نعني بالمسؤولية ؟ ومتى يكون الإنسان مسؤولا؟...الخ.

يقال جاء المسؤول فلان اي من يشغل منصباً معيناً بيده الحل والربط ، فهي بهذا المعنى تنحصر عند اختصاص أفراد دون الآخرين ، بينما المسؤولية شاملة ومتكاملة ومتوازنة ، أي أنها تشمل الفرد والجماعة والمجتمع بشكل متكامل ، فكل فرد مسئول عن نفسه وعن الجماعة التي ينتمي اليها ، والجماعة مسؤولة عن نفسها ككل ، وعن أعضائها متوازنة، أي أنها تكون في جميع الآمور والآحوال، وهي ضرورية لصالح المجتمع.

مفهوم المسؤولية قد يفهم من المسؤولية في معناها العام الشائع السلطة وحينها يكون حب المسؤولية مساويا لحب السلطة أو كأن يقال جاء المسؤول الفلاني أي من يشغل منصبا معينا بيده الحل و الربط – لكن هذا المعنى يبدو سطحيا و ضيقا فهو لا يكشف عنَ طبيعة المسؤولية كما يجعلها من اختصاص أفراد دون آخرين.

أما لغة فالمسؤولية مشتقة من السؤال وهي تعني من كان في وضع السؤال والمساءلة في الاصطلاح: وهي الوضع الذي يجب فيه على التفاعل أن يسأل عن أفعاله – أي يعترف بأنها أفعاله و يتحمل نتائج هذه الأفعال وكما يقال باختصار:– هي "التبعية التي تلزم عن الفعل".

ويعتقد السندي (السندي،10:1990) أن تربية الانسان على تحمل مسؤولياته تجاه ما يصدر عنه من أقوال أو أفعال ، تعد مسألة في غاية الآهمية لتنظيم الحياة داخل المجتمع الانساني ، فاذا تحمل الافراد مسؤوليتهم ، ونتائج أعمالهم استقرت حياتهم وسادت الطمأنينة فيما بينهم ، وشاع بينهم العدل ، فأنهم يشعرون بالأمان النفسي والاجتماعي في حياتهم الخاصة والعامة، ويخلقون في كيانهم الاجتماعي شفافية الحساسية في نفوس

الأفراد من حذر وحرص ودقة ووعي واهتمام ومشاركة، تجاه مايقومون به من أعمال وأفعال ، وهم يمارسون أدوارهم الاجتماعية.

فالمسؤولية تكوين ذاتي خاص نحو الجماعة او الجماعات التي ينتمي اليها الفرد، أي يكون الفرد مسؤولاً ذاتياً عن الجماعة بمعنى أنه مسؤول أمام ذاته أو مسؤول عن الجماعة أمام صورة الجماعة المنعكسة في ذاته، وهي تعبر عن الاهتمام، والفهم والمشاركة للجماعة، وتحمل المسؤولية ، ويقصد بها الممارسة الفعلية للمسؤولية الاجتماعية ، فهي تبدأ بالمسؤولية عن النفس وعن الأسرة، وعن المجتمع المحلي وعن الوطن، وعن العالم.

وتنمو المسؤولية تدريجياً عن طريق التربية، والتطبع الاجتماعي داخل الفرد ، فهي أكتساب وتعلم ، ونتاج تفاعل مع الظروف والعوامل والمؤثرات التربوية والاجتماعية التي يتعرض لها الفرد في مراحل نموه المختلفة ، ومن هذه العوامل والمؤثرات مايساعد توافره على النمو السليم للمسئولية الاجتماعية ،ومنها ما يعوق نموها أو يعطلها.

مفهوم المسؤولية الاجتماعية :

يعرف زهران (زهران،229:1984) المسؤولية الاجتماعية بانها : مسؤولية الفرد الذاتية عن الجماعة أمام نفسه وأمام الجماعة وأمام الله ، وهي الشعور بالواجب الاجتماعي والقدرة على تحمله والقيام به .

ويرى عثمان (عثمان،43:1986) أن المسؤولية الاجتماعية : هي المسؤولية الفردية عن الجماعة ، وهي مسؤولية الفرد أمام ذاته عن الجماعة التي ينتمي اليها ، أي أنها مسؤولية ذاتية ، مسؤولية ما في الواجب الملزم داخلياً ، الا انه الزام داخلي خاص بأفعال ذات طبيعة اجتماعية أو يغلب عليها التأثير الاجتماعي .

بينما يشير العدل(العدل،15:1998)الى المصطلح المسؤولية الاجتماعية بانها: المسؤولية الفردية عن الجماعة، ومسؤولية الفرد أمام ذاته عن الجماعة التي ينتمي اليها، أي هي مسؤولية ذاتية ومسؤولية أخلاقية ومسؤولية فيها من الأخلاق ما في الواجب الملزم داخلياً الا أنه الزام داخلي خاص بأفعال ذات طبيعة اجتماعية ،أو يغلب عليها التأثير الاجتماعي .

هذا ولقد نظر الفلاسفة منذ القدم الى الانسان بوصفه كائناً متميزاً من غيره من الكائنات ، يتميز بخاصيتين جوهريتين تشكلان انسانيته وكينونته أولهما : العقل ، وثانيهما : الحرية والقدرة على الاختيار ، لذلك فهو مسؤول بشكل مطلق ، يتحمل نتائج أفعاله كاملة .

ويعرف الحارثي (الحارثي،97:1995) **المسؤولية بوجه عام :** بأنها حال أو صفة من يسال عن امر تقع عليه تبعية ، يقال : أنا بريء من مسؤولية هذا العمل وتطلق أخلاقيا" على : التزام الشخص بما يصدر عنه قولا" أو عملا" ، وقانونا" على الالتزام باصلاح الخطأ الواقع على الغير طبقا" للقانون.

كما استطرد البادي (1980) **بان مصطلح المسؤولية الاجتماعية مرادف لعدد من المصطلحات في اللغة الانكليزية مثل:** (الاهتمام والضمير الاجتماعي والمشاركة الاجتماعية والاستجابة الاجتماعية).

ويذكر طاحون (1990) أن مصطلح المسؤولية الاجتماعية بمعنى الاستجابة الاجتماعية ، اكثر شيوعا" واستعمالا" في الدراسات النفسية والاجتماعية ويشترك زهران (1984) والحارثي (1995) بأن المسؤولية الاجتماعية خط مستقيم متصل يبدأ بالمسؤولية الشخصية الذاتية حيث تعبر عن اقل درجة في المسؤولية الاجتماعية الى أعلى درجة في المسؤولية نحو المجتمع والعالم أي أنها موجودة ولكن بنسب متفاوتة بين أفراد المجتمع والعالم .

ويعرفها لوماك كيوبين (1989): " بانها احساس الفرد بالفاعلية والنشاط واداء الواجبات الاجتماعية المختلفة والتزامه بالقيم والمعايير الاجتماعية الموجودة في المجتمع واحساسه بهويته وقدرته على المشاطرة في الاحداث والمواقف التي تدور حوله ، وتتطلب منه واجبا ، ومدى انتمائه لوطنه الذي يعيش فيه وحبه له وحرصه على الدفاع عنه "

ويوضح الطاحون (58:1990) أن البنية المعرفية لكلمة "مسؤول" في اللغة العربية تكشف عن خاصية منطقية مهمة " فمسؤول" على وزن مفعول مثل مجعول ، وهذه

الصيغة قريبة في معناها من معنى الفعل المبنى على المجهول ، وأن المجعول لغاية هو ما جعل لأجلها ، دون بيان من جعله وصيره على هذا النحو ، أي "المسؤول" فرد جعل مسؤولا" دون بيان من جعله كذلك ، فكلمة (Responsible) يقصد بها ما ينبغي او يجب على الفرد أن يكون مسؤولا" عنه .

بينما يعرف عثمان (عثمان،27:1996) المسؤولية : هي مساءلة محتكمة الى معيار أو هي مساءلة عن المهام ، أو سلوك ، أو تصرف ، وتحديد مدى موافقة لمتطلبات بعينها، وهي بهذا المعنى مفهوم ، مشروط وليس مطلقا.

شروط المسؤولية الاجتماعية :

1- **العقل :** ومعناها القدرة على التميز بين الأفعال الحسنة والرديئة ، وهذا الشرط يستثني منه الطفل الذي لم يبلغ سن الرشد ولا تسمح مداركه معرفة الخير والشر ، كما يستبعد الدواب والبهائم لأنها فاقدة لهذه الخاصية (العقل) ، وهذا ما يجعل المسؤولية ظاهرة انسانية .

2- **الحرية :** ويقصد بها قدرة الفرد على القيام بالفعل ، وهذا الشرط يستثني العبد الذي لايملك القدرة بالقيام بالفعل .

ويعرف الحارثي (الحارثي،3:1989) المسؤولية الاجتماعية بأنها : ادراك ويقظة الفرد ووعي ضميره وسلوكه للواجب الشخصي والاجتماعي ،

والباحثة تتبنى تعريف لوماك كيوبين (1989) و"المسؤولية الاجتماعية عنده يقسمها الى خمسة مجالات اساسية هي:

1- مجال المسؤولية تجاه الذات: يقصد بها مسؤولية الفرد نحو ذاته.

2 مجال المسؤولية تجاه الاصدقاء والزملاء.

3- مجال المسؤولية تجاه الجيران والاخرين.

4- مجال المسؤولية تجاه المدرسة.

5- مجال المسؤولية تجاه الوطن والمجتمع.

المسئولية الاجتماعية والمفاهيم المرتبطة بها :

يشير السندي (**1990: 16-18**) الى أن المسؤولية يرتبط بها { الالتزام ، والجزاء ، والحرية } وكيف أن هذه المفاهيم الثلاثة لاتقبل الانفصال فاذا ما وجدت المسؤولية تتابعت على اثرها الالتزام والجزاء ، المسؤولية والالزام ويعدر الالزام مصدراً وقاعدة للمسؤولية ، والمسؤولية نتيجة للالزام ، فقيام الانسان بمسؤولياته مبني على الالتزام بها ومدى ما في هذا الالزام من قوة تدفع الانسان الى العمل والتطبيق ، والالزام في الاسلام ليس فيه اكراه ، ولكنه من مبدأ تكريم الانسان على سائر المخلوقات ، أما الجزاء : فهو النتيجة المرتبة على القيام بالمسؤولية ، فالمسؤولية والجزاء متلازمان فالجزاء يجعل للأمر والنهي معنى ، ونتيجة مرجوة ، وللجزاء أنواع ثلاثة هي : (جزاء اخلاقي ، وجزاء قانوني ، وجزاء الهي)، وشرع الجزاء لعلاج الطبيعة الانسانية وتهذيبها لحماية الانسانية، والحفاظ على عقائدها وحياة أفرادها ، وأموالهم ، وأعراضهم ، ومشاعرهم ، فهو محقق للمصلحة العامة

بينما المسؤولية والحرية تعد المسؤولية عاملا" موجبا" أو سلطة ضابطة تهذب سلوك الانسان وتوجهه ، لكن في الوقت نفسه ليست جامدة أو مفروضة بحيث تحد من حريته، بل مكملة للحرية ، ومحددة لها ، فالحرية بدون مسؤولية تعد فوضى، والمسؤولية بدون حرية تعد استبداداً وعبودية .

أنواع المسؤولية الاجتماعية:

يشير كل من زهران (**زهران 229:1984**) ، وعثمان (**عثمان 27:1996**) الى أن هناك مواقف يكون الفرد مسؤولا" فيها أمام نفسه ولا يحاسبه القانون على ذلك ، كأن لايفي الفرد بوعد قطعه على نفسه ، كما توجد مواقف أخرى لا يكون الفرد مسؤولا" أمام نفسه فقط بل يكون مسؤولا" أمام غيره ، سواء من خلال العرف أو القانون أو الشرع ، وبناء على ذلك فان المسؤولية نوعان هما :

1-**مسؤولية اخلاقية :** هي التي يكون فيها الفاعل مسؤولا" أمام سلطة الضمير الأخلاقي ، فهي ذاتية داخلية أساسها المطلق النية ، أي عندما تكون مساءلة الذات الداخلية هذه ، عن سلوك أو تصرف أو أداء ، ومدى موافقة لتفصيلات محددة ، أي

لمعايير أخلاقية ، وفي بعض الأحيان يطلق عليها مسؤولية ذاتية لأن مصدرها داخلي من الذات .

2-**مسؤولية اجتماعية** : هي التي يكون فيها الفاعل مسؤولا" أمام سلطة المجتمع ، فهي موضوعية خارجية ، أساسها نتيجة الفعل بالدرجة الأولى ، وخاصة في المسؤولية المدنية التي لاينظر فيها الا الى الضرر ، أي عندما تكون مساءلة الذات في مواجهة الذات ، واحتكامها الى معيار استيفاء الذات حق فهم الجماعة التي تنتمي اليها ، والاهتمام بها ، والمشاركة لها وفي بعض الأحيان يطلق عليها مسؤولية قانونية ، لأن مصدرها خارج الذات .

وبالرغم من هذه الاختلافات بين المسؤولية الأخلاقية والمسؤولية الاجتماعية الا أن التدخل بينهما كبير ، فالمسؤولية الأخلاقية أساسا" للمسؤولية الاجتماعية ، وذلك في نظر الأخلاقيين اذ لا يستطيع الفرد أن يتحمل نتائج أفعاله أمام الاخرين ، اذا لم يكن لديه شعور بالمسؤولية ، بينما ينظر الاجتماعيون الى أن المسؤولية الاجتماعية هي الأساس بحكم أن الشعور الأخلاقي "الضمير" هو نتيجة حتمية للتنشئة والتربية ، وهذا انعكاس للواقع الاجتماعي ، فالمسؤولية الاجتماعية هي مساءلة الذات للذات عن حق الجماعة على الفرد فهما" واهتماما" ومشاركة ، هي مسؤولية أخلاقية في صميمها وفي عناصرها بمكوناتها ، ومحركاتها ، وبواعثها ، ووجهتها وغايتها ومقصدها ، ودلالتها ومعناها.

مكونات المسؤولية الاجتماعية :

كما اشار كل من زهران (زهران1984:230)، وعثمان (عثمان 1986:50.41)، والعدل (العدل199:15) الى عناصر المسؤولية الاجتماعية، وهي ثلاثة عناصر مترابطة ينمي كل منها الآخر ويدعمه ويقويه ، كما أنها متكاملة لا يكفي احدها ، ولا يغني عن الآخر وهي:

1- الاهتمام :

يقصد به الارتباط العاطفي بالجماعة وحرص الفرد على سلامتها ، وتماسكها، وتكاملها، واستمرارها ، وتقدمها وتحقيق أهدافها .

ويؤكد الاسلام على الاهتمام بالجماعة ، وذلك بتفضيل صلاة الجماعة على المفرد وأن الزكاة تزكية للجماعة في قلب المسلم ، وأيضا" الصوم مشاركة للجماعة في الامتناع الارادي عن الطعام، فهو امتثال جماعي لأمر الله بالصوم والافطار ، أي اشتراك جماعي في الحرمان، وفي الصبر ، وفي الطاعة ، ثم في الفرحة برحمة الله ، ورضوانه ، وفي هذا توحد الجماعة في ذات المسلم ، كما أن الحج التقاء سنوي بالجماعة المسلمة ، وخروج من الجماعة المباشرة أو المحلية الى الجماعة المباشرة أو المحلية الى الجماعة المسلمة الكبرى والى الذات الاجتماعية المسلمة الكبرى ، فالاهتمام محتاج الى الصبر، والاصطبار، حتى يتم له بقاء متماسك واستمرار متصل فهو الاهتمام القلبي بالجماعة .

ومن قدوة المسلمين وهادي البشر محمد صلى الله عليه وسلم يتعلم المسلمون الاهتمام المتفكر والمتبصر بالجماعة ، فهي صفة سيد الخلق محمد صلى الله عليه وسلم وصفة بها الله عز وجل في كتابه الكريم ، فالحرص أرقى صور الاهتمام ، وله أربعة مستويات هي:

أ- **الانفعال مع الجماعة :** بصورة آلية ، حيث يساير الفرد حالتها الانفعالية بشكل لا ارادي وبدون اختيار أو قصد أو أدراك ذاتي .

ب- **الانفعال بالجماعة :** شعور ارادية ، حيث يدرك الفرد ذاته أثناء انفعاله مع الجماعة.

ج- **التوحد مع الجماعة :** شعور الفرد بالوحدة المصيرية معها بخيرها وشرها.

د- **تعقل الجماعة :** حيث تملأ الجماعة عقل الفرد وفكره وكيانه ، وتصبح موضوع نظرة وتأمله ، ويوليها قدرا كبيرا من الاهتمام ، بحيث يدرسها ، ويحللها ، ويقارنها بغيرها.

2- الفهم :

يقصد به فهم الفرد للجماعة للمغزى الاجتماعي لسلوكه ، وينقسم الى قسمين:

أ- **فهم الفرد للجماعة :** ماضيها وحاضرها ومعاييرها وأدوارها المختلفة فيها ، وعاداتها ، واتجاهاتها ، وقيمها ، ومد تمسكها وتعاملها وتصور مستقبلها .

ب- **فهم الفرد للاهمية الاجتماعية لسلوكه :** أي مغزى وآثار سلوكه الشخصي والاجتماعي على الجماعة ، فهذا العنصر فيه جوانب أخلاقية اذ لا يتحقق فهم الجماعة الا بالصدق في السعي الى هذا الفهم ، الذي يعد عماد الفهم، صدق النظر ، والتحليل، والتفسير للظواهر الاجتماعية الممعن في احداثها ، المتتبع المتأني لاطوارها ، وحالاتها وأحوال الحاضر والماضي ، وادراك دور الذات في جماعتها ومترتبات هذا الدور وأثاره .

3-المشاركة :

يقصد بها مشاركة الفرد مع الآخرين في عمل ما عليه الاهتمام به ، وما يتطلبه من الفهم من أعمال تساعد الجماعة في تحقيق اهدافها حين يكون مؤهلاً اجتماعيا" ، أي أنها تقوم على اهتمام والفهم والمشاركة ، وتظهر قدرة الفرد ومكانته ، لذا تحتاج المشاركة الى الشجاعة ، والحماس والعزم ، فالشجاعة ضد العزلة والحماس ، يحثه اليها الاهتمام الذي يغذيه والعزم ، أي أن يكون الفرد واثقا مصمما على أن يفهم ويولد الاهتمام بالعمل الجماعي ، أي يشارك الجماعة هذه الشجاعة والحماس والعزم، فهي التي تعطي للمشاركة حيوية وحرارة واقبالا"،وبها يكون الانسان جديراً بانسانيته ، ولها ثلاثة جوانب هي :

أ- **التقبل** : أي تقبل الفرد الدور أو الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها ، والملاءمة في اطار فهم كامل ، بحيث تلبي هذه الأدوار في المعايير المحددة لها .

ب- **التنفيذ** : أي السلوك الفعال الايجابي والعمل مع الجماعة مسايراً ومنجزاً في اهتمام وحرص ماتجمع عليه السلوك في حدود امكانات الفرد وقدرته .

ج- **التقييم :** أي المشاركة التقويمية الناقدة المصححة الموجهة .

مستويات المسؤولية الاجتماعية :

يشير كل من زهران (1984:229-230)، وعثمان (1996:27-28) الى ان المسؤولية الاجتماعية أحد مستويات المسؤولية التي لها ثلاثة مستويات مترابطة متكاملة هي :

·**المسؤولية الفردية :** هي مسؤولية الفرد عن نفسه ، وعن عمله ، وهذا المستوى أساسي يسبق المسؤولية الاجتماعية .

·**المسؤولية الجماعية :** هي مسؤولية الجماعية جماعيا" وبكاملها عن كل أعضائها وعن سلوكهم ، وهذا يدعم المسؤولية الاجتماعية ويعززها .

·**المسؤولية الاجتماعية :** تجمع مابين المستويين السابقين ، فهي مسؤولية الفرد الذاتية الخاص بالفرد مسؤولا" ذاتيا" أمام ذاته ، أو أمام صورة الجماعية المنعكسة في ذاته أو أمام الجماعة مباشرة ، وأمام الله سبحانه وتعالى . **(الجعثين:11,1981)**

والمسؤولية المستمدة من تعاليم الدين الإسلامي التي لها الصبغة الإنسانية يمكن أن تقسم إلى مستويات وجوانب متعددة، على النحو الآتي:

1 - **مسؤولية الفرد نحو نفسه، ومن امثلتها:**

– الأكل والشرب والنوم وغير ذلك من الدوافع الفطرية والحد الأدنى الكافي والضروري للحياة.

– مسؤولية الفرد نحو صيانة النفس أي أن يصون الفرد ذاته وسمعته وهويته وجوارحه ويحافظ عليها، ويتحمّل المسؤولية نحوها.

2 - **مسؤولية الفرد نحو اسرته، ويمكن أن تشمل:**

– الأم والأب والإخوة.
– الزوجة والأطفال.
– بقية الأقارب.

3 – مسؤولية الفرد نحو الجيران.

4 – مسؤولية الفرد نحو القبيلة والحي والمدينة.

5 – مسؤولية الفرد نحو الزملاء والأصدقاء.

6 – مسؤولية الفرد نحو الوطن.

7 - مسؤولية الفرد نحو العالم والكون (عمارة الأرض) والاهتمام بالحيوان والرفق بالكائنات الحيّة.

ويمكننا أن نقول إن المسؤولية ترتبط وتتداخل وتتأثر وتتشكّل من عدد من المفاهيم والأحكام منها:

- الحقوق والواجبات.
- الضمير الفردي والاجتماعي.
- الهوية والمواطنة.
- الأخلاق والقيم.
- الإدراك الاجتماعي.

ويمكن الافتراض بأن المسؤولية الاجتماعية مرتبطة بالنمو الأخلاقي والثقة بالنفس والوعي الاجتماعي والإحساس بالهوية الاجتماعية وأنها مرتبطة كذلك بالتعليم والوعي وإدراك هدف الإنسان من الحياة، وهذا ما يؤكّده عثمان في تحليله للمسؤولية الاجتماعية وانها موقف أخلاقي تجاه الجماعة، موقف تسائل فيه الذات ذاتها والمجتمع شاهد، هي مساءلة يكون الضمير الاجتماعي في الذات موجهاً ذاته أو تكون فيه الذات في مواجهة ضميرها الاجتماعي ، والمسائلة الذاتية هي سمو الاختيار الخلقي، قمة الفعل الخلقي، ذروة نبالة الحياة الأخلاقية. وإذا استعرضنا تاريخياً الدور الذي قام به فئة من البشر في مجتمعاتهم وكذلك ما قاموا به لإنسانية لاستطعنا أن نلقي الضوء إلى حد كبير على مفهوم المسؤولية الفردية والاجتماعية وبخاصة في بيئتنا الإسلامية من خلال تلك النماذج البشرية، وما قامت به من أدوار، حيث إن درجة الاهتمام بالآخرين (الأثرة والتضحية من أجل الآخرين) كانت متمثلة في أقصى درجاتها في الأنبياء وأصحاب الرسالات وهم نماذج خاصة جداً بحكم الرسالة المكلّفين بها، وإن كانوا في بعض النواحي يقدمون نماذج للاقتداء في بعض السلوكيات ثم يلي الأنبياء، والمصلحين، والقادة، والدعاة، والمجاهدين، والمفكرين المبدعين، والمدافعين عن حقوق الإنسان، وهكذا إلى أن نجد أشخاصاً يعيشون ثم يموتون على هامش الحياة والتاريخ. **(الحارثي،2008:انترنيت)**

دلالات المسؤولية الاجتماعية ومجالاتها:

اولا: إن الفرد في هذا المجتمع كغيره في أي مجتمع مطالب بحماية نفسه وحياته على المستوى المادي والمعنوي في سلامته الشخصية ووعيه لصحته وصحة أسرته وتأمين مصدر عيشه بالطرق المشروعة وغيرها من ضروريات الحياة الأساسية، وهذا هو الجانب الأدنى من المسؤولية الاجتماعية وهو ما يمكن أن نسميه بالمسؤولية الشخصية.

ثانيا: إن الفرد في المجتمع العراقي كغيره من أفراد المجتمعات الأخرى مطالب ومسؤول عن تربية أبنائه وتثقيف نفسه وأبناء مجتمعه والمحافظة على تماسك المجتمع ودرء الأخطاء الثقافية والاجتماعية عنه (وهذا جانب آخر من المسؤولية الاجتماعية).

ثالثا: إن الفرد في المجتمع العربي مطالب اليوم بالنهوض بدوره في حماية الأرواح من حوادث السير والوقوع في مآسي المخدرات التي أصبحت تتزايد يوماً بعد يوم ودور الدولة وحده لا يكفي وهذا ركن آخر من أركان المسؤولية الاجتماعية للشخص.

رابعا: إن الفرد في هذا المجتمع كغيره في أي مجتمع مطالب بحماية بيئته الخاصة والعامة والمحافظة على نظافتها والمساهمة في صيانة مقدرات مجتمعه الصغير ووطنه وأمته الإسلامية، وهذا جانب آخر من المسؤولية الاجتماعية.

خامسا: والشباب والمراهق على وجه الخصوص عليه دور كبير ومسؤولية خاصة في الاهتمام بالممتلكات العامة والمساهمة في المحافظة على النظام واستشعار الانتماء الوطني والسلوك الاجتماعي والإيجابي نحو المنجزات المادية والبنى الحضارية والتنمية الهائلة، وهذا جانب آخر من المسؤولية الاجتماعية.

سادسا: إن طبيعة المجتمع العراقي تعني خصوصية من نوع ما يجب أن يدركها ويعيها كل مواطن، ومن مظاهر هذه الخصوصية الجغرافية قلة في مصادر توفير الكهرباء على سبيل المثال وأن الوعي بهذه الحقيقة يتطلب مسؤولية سلوكية معينة مثل الترشيد في استخدام الكهرباء وغيرها من أنواع الترشيد والاعتماد على الذات.

سابعا: إن الخصوصية الثقافية والقيمة التي يمتاز بها المجتمع العراقي تفرض تعاملاً خاصاً في فهم دور وواجب الفرد في حياته وإزاء مجتمعه نفسه وبالتالي فيجب مراعاة

هذا الجانب في بناء المقياس ومراعاة قياس مقدار وعي وممارسة أفراد المجتمع لدورهم في هذا الجانب المتعلق بالمسئولية الاجتماعية.

ثامناً: إن الشاب والراشد العراقي بصفة خاصة هو إنسان مسلم بالدرجة الأولى مكلّف بأداء واجبات دينه وإنسانيته في المقام الأول بحكم الموقع والرسالة في سلوكه وأفعاله مثل النهوض بأمانته نحو الآخرين كقدوة ونموذج ومن أمثلة هذا النوع من المسؤولية حماية النفس من الرذيلة واتباع الفضيلة ومكافحة الغزو الفكري والتلوث العقلي والغيرة على الدين ومحارم الله وحب المسلمين ومواساقم ومشاركتهم في سرائهم..إلخ، وهذا الركن من أهم أركان المسؤولية الاجتماعية .

ثم إن الشاب والراشد في المجتمع العراقي على وجه الخصوص مطالب اليوم بالوعي بما يحيط به من معطيات العلم والتكنولوجيا مثل الأقمار الصناعية والحاسبات الآلية وما يمكن أن يستفيد منها وما يجب أن نخشاه منها من سوء استخدام على نفسه وأهله ومجتمعه.

عوامل نمو المسؤولية الاجتماعية :

اولا :دور الأسرة في تنمية المسئولية الاجتماعية:

تعتبر الأسرة اللبنة الأولى في كيان المجتمع، وهي الأساس الذي يقوم عليه المجتمع، وبصلاح الأساس يصلح البناء، وتكتسب الأسرة أهميتها كونها أحد أهم المؤسسات الاجتماعية التي يعتمد عليها المجتمع في رعاية أفراده منذ قدومهم إلى هذا الوجود وتربيتهم، وتلقينهم ثقافة المجتمع، وتهيئتهم لتحمل مسؤولياتهم الاجتماعية على أكمل وجه. وتسعى الأسرة إلى تنشئة أبنائها على الشعور بالمسئولية والقدرة على تحملها، وهي تبدأ بتدريب أطفالها على المبادرة في تحمل مسئوليتهم تجاه أنفسهم بأنفسهم، تبدأ في ذلك بالأمور الصغيرة الهينة المحدودة، إلى أن تمضي إلى ما هو أكبر وأعقد وأصعب، وهي تقصد من وراء ذلك أن يشب الطفل ويكبر وهو قادر على تحمل المسئولية، ولا يلجأ إلى الآخرين لمساعدته في تولي هذه المسئولية نيابة عنه، باعتبارها من خصوصياته وشؤونه لوحده، وتمضي الأسرة في إكساب أبنائها مسئوليات أخرى تجاه الآخرين، وتؤكد عليهم أن يتقنوا القيام بها كما ينبغي أن تكون، وتحاول أن تخرجهم إلى دائرة

أوسع من المشاعر ومن الأفعال المرتبطة بالمسئولية تجاه الحي الذي يعيشون فيه والمجتمع الذي ينتمون إليه.

ويتضح دور الأسرة في غرس المسئولية الاجتماعية من خلال قيامها بالمهام التاليـــة، كما يذكرهاحمدان(2004:الانترنيت موقع المنشاوي)

1. **غرس تعاليم الدين الإسلامي:** إن الدين الإسلامي يتضمن العديد من الآداب والأخلاقيات التي تجعل الفرد عضواً صالحاً في المجتمع مثل : الصدق والمحبة، والتعاون، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر والإخلاص، وإتقان العمل، وغيرها وتستطيع الأسرة أن تغرس في أبنائها مثل هذه الأخلاقيات والفضائل والعادات والقيم الاجتماعية التي تدعم حياة الفرد، وهو يأخذ دوره في الحياة، والذي يشعره بمسئوليته تجاه مجتمعه وأمته.

2. **تعليم الابناء كيفية التفاعل الاجتماعي** وتكوين العلاقات الاجتماعية: يتعلم الأبناء في محيط الأسرة الكثير من أشكال التفاعل الاجتماعي، والأسرة خير من يعلم الأبناء مراعاة معايير المجتمع وأنظمته والالتزام بها وعدم مخالفاتها، ويجب أن يكون أفراد الأسرة خير قدوة للأبناء من خلال تمثلهم أنفسهم لمعايير المجتمع وللفضائل والآداب الحسنة في تفاعلهم وعلاقاتهم مع الآخرين.

3. **غرس مفاهيم حب الوطن والانتماء:** الأسرة قادرة على أن تغرس في أبنائها معاني الوطنية والانتماء من خلال أساليب متعددة، منها:

أ-(الشرح والتوضيح للأبناء في مراحل تعليمهم الأولى عما يتعلمونه في المدرسة من مواضيع ذات الصلة بالوطن، سواء في مقررات التاريخ، أو الجغرافيا، ما يتميز به الوطن من خصائص اقتصادية واجتماعية وطبيعية.

ب- (حث الأبناء على المحافظة على الممتلكات العامة، فهي من حق المجتمع ولراحة الجميع، ومن الواجب رعايتها والمحافظة عليها، من خلال عدم العبث بالأثاث المدرسي، ولا بالحدائق، وعدم الكتابة على الجدران.

ج- (احتواء المنزل على الأشياء التي تذكر أفراد الأسرة بالوطن، مثل :علم البلد، أو خارطة البلد، والصور التي تمثل مناطق البلد أو منجزاته.

د- (السفر إلى أماكن مختلفة في الوطن، وأخذ الأبناء ليتعرفوا على أرجاء وطنهم.

هـ- (تعويد الأبناء على طاعة القوانين والأنظمة، واحترامها والامتثال لأوامرها

4. مراقبة سلوك الأبناء داخل وخارج المنزل:

يجب على الأسرة متابعة أبناءها من خلال ملاحظة علاقاتهم ببعضهم البعض داخل المنزل، وهل تتمشى مع الآداب والأخلاقيات والفضائل التي تربيهم عليها. كما يجب على الأسرة ملاحظة أنواع القراءات والكتب ومصادر الإطلاع التي يقضي معها الأبناء جزء من وقتهم، وأن تساعدهم في اختيار الكتب والمجلات ووسائل الترفيه المفيدة.

وفيما يتعلق بمتابعة الأسرة للأبناء خارج المنزل، فعليها أن تلاحظ نوعية الأصدقاء، وملاحظة الزمن الذي يقضيه الأبناء خارج البيت، وكذلك النشاطات التي يمارسونها، ومحاسبتهم عند ملاحظة التقصير أو الانحراف، ومنعهم من اللقاء بالأصدقاء الذين يلاحظ عليهم ما قد يؤثر سلباً على سلوكياتهم أو توجهاتهم. (غرايبه،2006 :132-135).

ثانيا :دور المدرسة في تنمية سلوك المسئولية الاجتماعية:

تقوم المدرسة بدور هام في تنمية المسؤولية الاجتماعية بين الطلبة، وهي بذلك تكمل دور الأسرة من حيث التشجيع على التعاون ، وإيجاد الفرص الملائمة للتفاعل الاجتماعي، واختبار الأدوار الاجتماعية، وتكوين الصداقات. كما تسهم المدرسة بدور حيوي في إكساب الطلبة المعلومات عن مجتمعهم وقيمه وثقافته، الأمر الذي يعدهم لفهم هذا المجتمع، والتعرف على مشاكله، والمشاركة في وضع واقتراح الحلول لها. كما تسعى المدرسة من خلال الدروس والأنشطة والتوجيه المباشر وغير المباشر، أن تعلم طلبتها كيفية تحمل المسؤولية، وأن تنمي فيهم الشعور بالمسؤولية، فتعودهم الاعتماد على أنفسهم في التفكير، وفي الإجابة على الأسئلة، وفي النقاش، وفي أداء أدوار من خلال الأنشطة .ويشدد المعلمون على طلبتهم أن يقوموا بأداء الواجبات البيتية

بأنفسهم، وتدعوهم إدارة المدرسة إلى الاهتمام بالنظافة والترتيب داخل الصف، وفي ساحة المدرسة، وفي محيطها الخارجي، وذلك كتدريب على تحمل المسؤولية في مواقف الحياة المختلفة، كما تقوم المدرسة بدور هام من خلال غرس قيم النظام واحترام المواعيد، والنظافة، وتشجيع الطلبة على تحمل المسؤولية عن نظافة الفصل من خلال مسابقات لأنظف صف، ومن خلال الأيام التطوعية لنظافة المدرسة .كما تسهم المدرسة في بث روح العمل الجماعي والتعاوني والعمل في فريق بين الطلبة، من خلال المشاركة في الأنشطة المدرسية، كالمشاركة في فريق كرة القدم أو كرة السلة، أو المشاركة في اللجان المدرسية المختلفة :كاللجنة الصحية، واللجنة الإرشادية، واللجنة الدينية، وغيرها .وهذه الأنشطة لها دور هام في تنمية الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية بين الطلبة، وتعويدهم على الاعتماد على النفس، والتعاون مع الآخرين، والعمل مع الجماعة ولصالحها.

ثالثا : دور المسجد في تنمية المسئولية الاجتماعية:

المسجد هو تلك المؤسسة الدينية التي يجتمع فيها المسلمون لتأدية الصلاة كإحدى العبادات المفروضة عليهم .ولتأدية الصلاة في جماعة الكثير من الأبعاد الاجتماعية، فهي تعني الامتثال لأوامر الله سبحانه وتعالى، وتوطيد العلاقات الاجتماعية بين جيران المسجد بالسؤال عن بعضهم البعض، ومعرفة الغائب عن المسجد، والسؤال عنه فإن كان مريضاً يزار، وإن كان مسافراً تراعى أسرته وأبناءه .والبعد الاجتماعي للمسجد لا يقف عند هذا الحد، وإنما يتعداه إلى كونه المقر الذي تقدم من خلاله النصائح والإرشادات والتوجيهات في خطبة الجمعة والندوات والمواعظ الدينية والتي يحاول من خلالها الخطيب أن يتطرق إلى قضايا المجتمع ومشاكله ويطرح الحلول المناسبة .إذن فالمسجد هو ذلك المكان الذي يجتمع فيه الأفراد من أسر متعددة ليكونوا أسرة واحدة تؤدي واجباً دينياً وتتدارس شؤون المجتمع وهمومه. **(حمدان،2004: الانترنيت موقع المنشاوي)**

كما أن صلاة الجماعة في المسجد تسهم في التعارف والتآلف بين المسلمين، وتقوي الروابط الاجتماعية بينهم، وتغرس فيهم قيمة الوقت واحترام المواعيد من خلال

الالتزام بمواقيت الصلاة، ويربي المسجد في المؤمنين الالتزام بالهدوء، والمحافظة على نظافة المكان، وبالتالي يسهم في تنمية المسؤولية الاجتماعية بين أفراد المجتمع.

وبالرغم من أن مجتمعنا هو مجتمع مسلم، إلا أن الإحساس بالمسئولية الاجتماعية متدني مع الأسف الشديد، فهناك فجوة بين العلم بالأحكام الشرعية والعمل بها ، وهناك العديد من المظاهر السلبيةالتي تكشف عن تدني الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية في مجالات الحياة المختلفة في مجتمعنا مثل :إهمال النظافة في الأماكن العامة، والتزاحم في الطابور، والفوضى والإهمال، وعدم المحافظة على الممتلكات العامة، والغش، وضعف الإخلاص في العمل وانعدام الإتقان، وعدم الالتزام بالمواعيد وعدم احترامها، وكذلك في الأنانية، وعدم الاهتمام بمشاعر الآخرين، وفي الحقد والحسد والكراهية بين الناس، وفي الإحجام عن تقديم العون والمساعدة للآخرين، وعدم المبالاة بمشكلات المجتمع وهموم الناس، وغير ذلك.

مظاهر اعتلال المسئولية الاجتماعية عند الجماعة:

أهم مظاهر اعتلال المسئولية الاجتماعية عند الجماعة وهي كما يلي :

(1) **التشكك** : وهو توجس وتردد في تفسير الأحداث والظواهر، وفي تقدير قيمة الأشخاص والأشياء، وهو دليل على فوضى الاختيار، ووهن الإلزام، وتزعزع الثقة.

(2) **التفكك** : ويتجلى هذا التفكك الاجتماعي فيما يقع بين الأفراد من تنازع وتفرق، وهذا التفكك مظهر بالغ الوضوح لوهن وضعف المشاركة القائمة على الفهم والاهتمام.

(3) **السلب الغائب** : وهو موقف يغلب عليه التراجع والانحدار والتخلي عن المسئولية تجاه الحياة وبارئها، إحساس بلا معنى بالضياع والإحباط، كما يغيب معه الإحساس بالواجب وإلزامه.

(4) **الفرار من المسئولية** : وهو التخلي عن المسئولية وإعلان عن عدم قدرة الجماعة والفرد عن احتمال أعبائها.(قاسم،35:2008)

اهم العوامل الاجتماعية التي تؤدي إلى اعتلال اخلاقية المسؤولية الاجتماعية :

مجموعة من العوامل الاجتماعية التي تؤدي إلى اعتلال أخلاقية المسؤولية الاجتماعية، وهي كالآتي:

1. **اضطراب المعيار** : المعيار الاجتماعي هو الذي يعين الوجهة، ويحدد القيمة، وضوحه واستقراره ضرورة لسلامة أدائه لوظائفه الاجتماعية والحيوية، ويسهل الاحتكام إليه والالتزام به .

واضطراب هذا المعيار يؤدي إلى انهيار الفهم وتشوش الاختيار وتعطل الالتزام، كما يؤدي إلى اهتزاز في ثقة الفرد وطمأنينته، وبذلك تضعف وتعتل أخلاقية المسؤولية الاجتماعية.

2. **تكبيل الحرية** : إن انتفاء الحرية تكبيلاً أو تضليلاً هو اعتلال لأخلاقية المسئولية الاجتماعية، إما بانتفائها أو سقوطها، أو الفرار منها والتخلي عنها، فلا مسئولية بدون حرية.

3. **ارتباك الاقتصاد** : ارتباك الاقتصاد وتعرضه للفوضى، وعدم وضوح الفلسفة الاقتصادية، أوتبني فلسفة اقتصادية مربكة يؤدي إلى اختلال في توزيع الموارد وعائد العمل وإلى الظلم الاجتماعي، وينعدم بذلك الاطمئنان النفسي والثقة في الحاضر والمستقبل، وينعكس ذلك على سلامة أخلاقية المسئولية الاجتماعية، بل وعلى السلامة الأخلاقية والنفسية في عمومها.

4. **عبث السياسة** : وهو عبث بالسلطة أي بالقوة المنظمة للعلاقات بين الحاكم والشعب ، أو بين الدولة والفرد، ومن مظاهره نزعة الاستبداد والتسيد والاستئثار بالسلطة، والتوجيه الشاذ مما يصنع نموذجاً أخلاقياً سيئاً أمام المجتمع ويشوش معاييره، ويجعل عملية الفهم والاختيار الحر صعبة ويعيق العمل المشارك ويدمر اتجاه الالتزام بالواجب، وفي ظل ذلك، تحتاج عملية تنمية المسؤولية الاجتماعية بين أفراد المجتمع إلى معالجة جميع العوامل المؤدية إلى الاعتلال الأخلاقي للمسؤولية الاجتماعية، وتهيئة

الظروف الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والأخلاقية المشجعة على سلوك المسؤولية الاجتماعية.

النظريات التي فسرت المسؤولية الاجتماعية:

اولا - نظرية الدور:

يرى البعض أن هذه النظرية تنتمي إلى المدرسة البنائية الوظيفية في علم الاجتماع، التي تتضمن أن الناس يشغلون مواقع معينة في البناء الاجتماعي ، وأن كل موقع مرتبط بدور محدد(محمد ، 1986: 444)

وتوضح هذه النظرية أهمية الأنشطة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الافراد بشكل عام والطلبة بشكل خاص، فهذه الأنشطة يكون من خلالها التفاعل والمشاركة وتحديد الأدوار المتنوعة والمسؤوليات المختلفة للافراد ، وعندما تحدد هذه الأدوار والمسؤوليات داخل النشاط ، يعرف كل فرد دوره ومسؤوليته داخل النشاط المشارك فيه . الأمر الذي يولد لديه نوعاً من الشعور بالمسؤولية وتحقيق الذات داخل الجماعة، ومن ثم محاولة تحقيق هذا الدور المكلف به وتحقيق ذاته والنجاح، الأمر

الذي يوجد لدى الفرد الممارس للنشاط الشعور بالمسؤولية الاجتماعية والالتزام بالدورالمنوط به ويعرف البعض الدور بأنه نموذج يذكر حول بعض الحقوق والواجبات ويرتبط بوضع محدد للمكانة داخل جماعة أو موقف اجتماعي معين ، ويتحدد دور أي الشخص في أي موقف عن طريق مجموعة من توقعات يعتنقها الآخرون ، كما يعتنقها الشخص نفسه.(الخميس 1409، 72)

ويرى علماء النفس أن الدور يعني كيفية تصرف الشخص فعلاً في مركز معين بصرف النظر عما ينبغي فعله .(الساعاتي ، 1982: 27)

وعندما يشارك الطالب في الأنشطة المدرسية يبدأ في تعلم المزيد من السلوك الإيجابي والمهارات والخبرات خلال علاقاته وتفاعله مع الآخرين . وبذلك يتولد لديه الإحساس الكبير بدوره كفرد او كطالب مسؤول داخل الجماعة أو المجتمع ككل . وأن عليه أدوار كثيرة في حياته الاجتماعية كفرد مسؤول عن المواقف والعلاقات

التي يتبادلها مع غيره من الناس في حياته الاجتماعية . وهو هنا عليه أن يتصرف بكل مسؤولية والتزام مع غيره ، وبما يقتضيه دوره في الحياة.

وتعد نظرية الدور الاجتماعي من أهم النظريات المتعلقة في الخدمة الاجتماعية بصفة عامة وخدمة الفرد بصفة خاصة ، حيث أنها توضح تفاعل الفرد مع بيئته الاجتماعية ، وعلاقاته مع الآخرين ، والعمل على تفسير هذا التفاعل ، وتنصب نظرية الدور على دراسة موضوعات متعددة مثل أدوار الأفراد ، والأسرة ، والجماعات الصغيرة ، والتوافق الاجتماعي ، والتنشئة الاجتماعية ومشاكلها ، ومتطلبات الأدوار ومسؤولياتها وفقًا للمعايير الثقافية ، ومدى التزام الفرد بها أو عجزه عنها. (النوحي ،1983: 30). وتصور نظرية الدور الأفراد الذين يشغلون المراكز ويؤدون الأدوار بوصفهم يكشفون عن صفتين مترابطتين:

أ – الخصائص المتعلقة بالذات.

ب – مهارات وقدرات أداء الدور.

إن المفاهيم المرتبطة بالذات في نظرية الدور متنوعة ولكنها تميل إلى أن تتجمع حول اهتمام تحليلي بتاثير مفاهيم الذات على تفسير مختلف أنواع التوقعات التي تقود وترشد السلوك في مكانة معينة ، أما مهارات أداء الدور فتعني تلك القدرات التي لدى الأفراد لإدراك مختلف أنواع التوقعات بدرجات مختلفة من الكفاءة وبمختلف أساليب أداء الدور. (طاحون ، د.ت : 536-537)

ونظرية الدور في إطار عمل تصوري ، واستراتيجية نظرية تمثل منظورًا نظريًا ومدخلا ملائمًا لفهم التفاعل الاجتماعي . وما يرتبط به من سلوك وتنظيم اجتماعي وذلك بالدخول إلى ذلك العالم الغامض المتمثل في الشخصية الإنسانية ، ومحاولة فهم العلاقة بين الشخصية والمجتمع من خلال الأدوار الاجتماعية.(شتا، 1999 :640)

فالطالب عندما يكلف بدور معين خلال النشاط الممارس يتولد لديه شعور وحماس بالقيام بإتمام هذا الدور المكلف به ، وهذا الشيء يولد لديه شعور بالمسؤولية الاجتماعية ، وإثبات الدور كما هو متوقع منه داخل الجماعة ومن خلال النشاط

الممارس وهذا الشيء أيضا بدوره يكسب وينمي لدى الطالب او الفرد اهمية الشعور بالذات ، وبالتالي القيام بالأدوار والمسؤوليات الخاصة به في الحياة الاجتماعية. إن الأفراد في المجتمع يميلون لأن يكون لديهم إطار لسلوكهم يشكل منظورًا لتأويل سلوك الآخرين ويظل كمرجع لعلاقات الدور ، ويميل الأفراد لتكوين تصورات الذات باختيار هوية أدوار معينة من مخزونهم بوصفها أكثر اتساقًا مع ذواتهم منها بالنسبة للأدوار الأخرى.(شتا، 1999: 87-88)

مما سبق نستنتج ان هذه النظرية تهتم بالأدوار المختلفة والمتوقعة من كل فرد في المجتمع ،وكذلك المعايير والأفكار والافعال والواجبات والحقوق وسلوك الفرد الشاغل مكانة معينة في المجتمع ، وذلك في موقف معين وما يترتب عليه من عمليات وأفعال معينة ، والفرد له أدوار من خلال السلوك والتفاعل مع الآخرين وهو هنا يشارك الآخرين في الأعمال والأنشطة مما يزيد من دوره ومسؤولياته وتنميتهما في ذاته . والمجتمع يتوقع من الشخص أشياء معينة ، وكذلك الناس تتوقع منه أدوارًا معينة وهذا بطبعه ينمي المسؤولية الاجتماعية لديه . والأخصائي الاجتماعي له دور كبير في توضيح أهمية الأنشطة للطلاب ، كما أن هذه الأنشطة الطلابية يكون من خلالها التفاعل والمشاركة وتحديد الأدوار والمسؤوليات المختلفة مما يزيد وينمي المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب.

ثانيا – النظريات السلوكية:

لعل مناقشة النظريات السلوكية تشتمل على:

أ- نظرية التعلم:

النظريات السلوكية أو نظريات التعلم تعتمد على ملاحظة السلوك. والنظريات السلوكية على مختلف أنواعها وتطبيقاتها تركز على السلوك وكيفية تعلمه. وبدأ حديثًا التحول إلى الموقف الاجتماعي بكل تعقيداته بمعنى إحساسات الناس عن مختلف المواقف ، وقدرتهم على التمييز بينها واختيار الموقف الملائم وأطلق على هذا المنحى الحديث نظرية التعلم أو النظرية الاجتماعية السلوكية.(الصافي ، 1996: 75-76)

ويذكر شفيق (1997) أن المدرسة السلوكية قد صنفت السلوك الإنســـاني إلى قسمين:

1- **السلوك المنعكس الشرطي البسيط** : أو الفطري أو التلقائي أو الميكانيكي.

2- **السلوك المنعكس الشرطي المركب** : المتعلم أو المكتسب. (شفيق،163:162-1993)

ويوضح إبراهيم محمود بأن التعلم هو تعديل للسلوك ، وأصبح الآن ينظر لعملية التعلم على أنها عملية تغير وتعديل في سلوك الفرد ، وهذا التغير يستمر مدى الحياة فالفرد منذ ولادته وهو على اتصال بالبيئة يؤثر ويتأثر بها ويحاول التكيف معها ، فيحاول التغيير من سلوكه بحيث يتفق مع مواقف الحياة التي يعترض لها ، ومع هذا التكيف يكتسب الفرد أساليب جديدة للسلوك تتفق مع ميوله وتشبع الحاجات وتحقق له الهدف المطلوب ، وهو بهذا التفاعل المستمر مع البيئة يظهر ما يعرف بالخبرة نتيجة هذا التفاعل ، ونوع هذه الخبرة التي يواجهها الفرد بحيث تؤدي به إلى اكتساب مهارات واتجاهات ومعارف وأفكار ومعلومات نافعة له ولمجتمعه.

كما يوضح أيضًا الشروط الأساسية للتعلم وهي:

1 – وجود دافع عند المتعلم يدفعه إلى موضوع التعلم.

2 – وصول المتعلم إلى مرحلة النضج أو النمو للقيام بأوجه نشاط التعلم.

3 – أن يمارس المتعلم نشاطًا خاصًا حتى يحقق هذا الغرض.(محمود ، د.ت : 14- 25)

كما يذكر طاحون المفاهيم الأساسية لتعلم السلوك المطلوب وهي:

(المثير أو المنبه – الفعل – المكافأة – العقاب – القيمة – التكلفة – الإدراك – التوقع. (طاحون ، د.ت : 433)

ولتوضيح العلاقة بين هذه المفاهيم الأساسية وبين أهمية الأنشطة الطلابية في تنمية المسؤولية وتنمية السلوك الإيجابي:

1 – **المثير أو المنبه** : وهي الأنشطة الطلابية المقدمة.

2 – **الفعل** : الاستفادة وممارسة هذه الأنشطة من قبل الطلاب ، لتنمية السلوك المطلوب وإشباع الذات.

3 – **المكافأة** : وهي الأهداف التي تعود من خلال الأنشطة الطلابية عند إشباع حاجات أو تلبية رغبات الطالب الجامعي واستغلال وقت الفراغ والدعم المتنوع المقدم للطالب من خلال هذه الأنشطة.

4 – **العقاب** : وهي حجب المكافأة أو الدعم المتنوع للطالب أو حرمان الطالب من ممارسة الأنشطة الطلابية عند مخالفة أنظمة الجماعة.

5 – **القيمة** : وهي المكافأة أو الحوافز الإيجابية التي تقدمها هذه الأنشطة الجامعية لطلابها.

6 – **التكلفة** : وهي المكافأة والمدعمات الإيجابية التي لم يحصل عليها الطالب، أو العقاب والحرمان الذي حصل عليه نتيجة مخالفته أمراً ما أو الخروج عن أنشطة وقوانين الجماعة أو هذه الأنشطة.

7 – **الإدراك** : وهي القدرة على معرفة وإدراك وتقدير ما تقدمه هذه الأنشطة من نقاطوأهداف إيجابية ، وبين ما يحصل عليه أو يفقده الطالب من خلال هذه الأنشطة عند عدم الالتزام بالقوانين والشروط.

8 – **التوقع** : وهو ما يتوقعه الطالب من المكافآت أو العقوبات من خلال هذه الأنشطة التي يمارسها في الجامعة.

ب- النظرية المعرفية:

تهتم هذه النظريات بالكشف عن كيف ينمي الناس قدراتهم للتفكير والفهم ، ويشمل القدرة على التعلم والتفكير . ومن أشهر علماء نظريات الإدراك جين بياجيه الذي ذهب إلى أن الناس يمرون بمراحل مختلفة من عمليات التعلم والتفكير من مرحلة الرضاعة إلى الشباب ولكل مرحلة خصائصها المتميزة في التفكير والتعلم.(الصافي ، 1996: 760)

هذه النظرية تهتم بعملية كيفية التعلم والمعرفة من خلال ما يتلقاه الفرد في هذه الحياة ، والطالب في الجامعة يتلقى ويأخذ بالأنشطة الطلابية وهو هنا في عملية تعلم واكتساب للمعرفة ، والذي بدوره ينمي لديه الخبرة والمهارة وتنمية المسؤولية الاجتماعية ، إذ ان هذه النظرية تهتم بتوضيح أثر التعلم على الفرد أو الطالب من خلال هذه انشاطات التي يحصل عليها خلال عملية التفاعل الاجتماعي فهي تزيد فيه جوانب مختلفة في شخصيته من خلال المشاركة فيها واكتسابها خلال المواقف اليومية الحياتية والمدرسية فهو هنا في عملية تعلم سلوكي إيجابي للادوار والمهام المختلفة التي تشبع حاجاته ورغباته. (الغراشي،2004: 32)

ثالثا: النظرية النفسية- الاجتماعية:

1- نظرية أدلر (Adler):

لقد عد (أدلر) الناس مخلوقات اجتماعية متأثرة بالقوى الاجتماعية اكثر من تأثرها بالقوى البايولوجية. فالفرد عند (ادلر) لا يمكن ان يعيش حياته بامان واستقرار ويحقق اهدافه وهو خارج نطاق جماعته لذا يتوجب عليه ان يتعاون وان يكون معطاء للمجتمع لكي يحقق اهدافه واهداف مجتمعه ويعيش بأمان واستقرار، خلافاً لذلك يمكن ان يعيش الانسان وجوداً انانياً ولا يقدم اية خدمة او تضحية للمجتمع.(صالح،1987: 98-100)

ينظر ادلر الى ان الفرد والمجتمع كشيئين مترابطين يعتمد كل منها على الآخر وعلى الناس ان يعملوا باسلوب متعاون وبناء من اجل خدمة بعضهم وهذا يتطلب ان يشعر كل فرد في المجتمع انه جزء مهم من المجتمع وبهذا الشعور يتغلب على مشاكل الحياة ويحقق كل فرد اهدافه ، ومن خلال هذا الشعور المتبادل تتحقق مسؤولية الفرد تجاه مجتمعه ومسؤولية المجتمع في رعاية ابنائه.(الجنابي،1998:51)

كما فسر ادلر المسؤولية الاجتماعية على اساس ان هناك اربعة اساليب يتبناها الناس في حياتهم وهي:

أ- اسلوب السيطرة.

ب- اسلوب الاخذ.

ج- اسلوب التجني.

د- الاسلوب السليم او الصحيح.

وان افضل الاساليب التي يمكن ان يعتمد عليها الانسان في مواجهة مواقف الحياة هو الاسلوب الصحيح او السليم لانه اسلوب قائم على التحكم بالذات والتعاون مع الاخرين، لذلك فانه يستطيع اداء مسؤولياته الاجتماعية نحوهم. **(التكريتي، 1995: 52)**

كما يعتقد ان الانسجام مع الآخرين هو من اولى المهام التي تواجه الفرد من اجل تكيفه الاجتماعي، وان الشخص الذي لا يمتلك شعوراً بالاهتمام الاجتماعي سيصبح منبوذاً وغير مقبول اجتماعياً، لكونه شخصاً خارجاً عن المعايير والقيم والقواعد الخاصة بالمجتمع، وهذا مظهر خطير من مظاهر نقص المسؤولية الاجتماعية. وهو في نفس الوقت لم ينادي بالخضوع الاعمى لرغبات وحاجات الاخرين.بل ضرورة التنسيق والتعاون من خلال الانسجام والتناغم مع الآخرين لتحسين قابليات الفرد والمجتمع. **(السهيلي، 2009: 20).**

2- نظرية فروم (Fromm) :

ويعتقد ان الانسان يملك نضالاً فطرياً للعدل والحقيقة، وان سعيه لذلك يعد جوهر المسؤولية الاجتماعية، واخفاق الفرد في تحقيق امكاناته على الوجه الاكمل يعد نقصاً يؤدي به الى الشعور بالتعاسة وتدني صحته النفسية، وان الانسان برايه لا يولد خيراً او شريراً بالفطرة لكنه يمكن ان يكون شريراً اذا اخفق من ان ينمو ويتطور بشكل كامل، واذا ما اعيقت حاجة الخلق والابداع لديه ولاي سبب ، يصبح الناس مخربين وهذا هو البديل الوحيد للخلق. فالهدم والابداع اشياء موجودة في الطبيعة البشرية لكن الذي يسبب بروز هذه السمة او تلك هو المجتمع الذي يحيط بالفرد من خلال انماط التنشئة الاجتماعية.**(Fromm,1947:116)**

والطريقة الامثل لجعل الانسان على وفاق مع نفسه ومع الاخرين هي باستثمار امكانياته وقابلياته وهذا متروك له، وبهذا يتجلى اهمية تنمية الشعور بالمسؤولية الاجتماعية لدى كل فرد من افراد المجتمع.

واكد فروم ان أي مجتمع حين يقوم بوظائفه على الوجه الاكمل ينبغي عليه قولبة شخصياته واطلاق طاقات كل فرد فيه، لارضاء متطلبات ذلك المجتمع ، وضرورة تدريب الافراد ومنذ الطفولة على الاساليب التربوية التي تناسب وحاجات ذلك المجتمع، لان مهمتهم الاساسية في الحياة هي تحقيق النمو والتطور داخل المجتمع . (السهيلي،2009: 21).

وكانت نظرة فروم متفائلة في طرح فكرة امكانية تكون مجتمع يسمح للناس بتحقيق ذواتهم ، وهذا المجتمع هو الذي يتسم بالحب والاخوة والتماسك في العلاقات الانسانية وتزول وتختفي فيه مشاعر العزلة والاغتراب. (صالح،1988: 74-77)

وان البشر يجب ان يعيشوا في الحياة عن طريق تقديم الاحترام للاخرين، وان يستخدموا العقل والتخيل لخلق ارتباط مع الاخرين في المجتمع بـــ"الحب المثمر" الذي يتضمن الرعاية والمسؤولية والاحترام والموازنة بين المسؤولية وحالة الامان ليتمكن من حب ذاته والاخرين ويمتلك شخصية سوية.(شلتز،1983: 113-133)

3- نظرية سوليفان (Sullivan) :

واشار الى ان الانسان لا يمكنه العيش بمعزل عن المجتمع والاخرين، فلا يمكن دراسة أي سمة من سمات الشخصية او أي ظاهرة نفسية او اجتماعية او سلوكية الا من خلال اندماج الفرد وتفاعله مع الاخرين، ويرى الانسان كمخلوق واع واساس فكرة المرء عن نفسه يبنى على اساس علاقاته بالاخرين، فهو كائن اجتماعي يسعى للاندماج في الجماعة ، يؤثر ويتأثر بهم وانعزاله عنهم يسبب الشعور بفقدان الامن والذي بدوره يعد احدى مؤشرات نقص المسؤولية الاجتماعية. (Sullivan,1953:21).

وصور الانسان بصورة ايجابية تبعث على الامل، ويعتقد اننا بامكاننا تغيير مجتمعنا مثلما نستطيع تغيير انفسنا والشعور بالمسؤولية الاجتماعية هو الذي يحكم هذا التغيير ويحدد مساراته ، على اساس اهمية المحيط الاسري والاجتماعي للفرد في تنمية الشعور بالمسؤولية الاجتماعية وامكانية تعزيزها بالايمان باهمية الفرد ودوره في المجتمع واهمية المجتمع في رعاية افراده واعدادهم للتفاعل مع الحياة.(شلتز،1983: 135-149).

4- نظرية روجز (Rogers):

تناول روجرز في نظريته العلاقة بين الفرد والمجتمع، فالانسان برايه مخلوقٌ واع وعاقل يحكمه الادراك التام لذاته وللمحيط الذي يعيش فيه، وبامكان الفرد ان يحيى حياة آمنة تجلب السعادة له ولمجتمعه. وينبغي ان نثق بالفرد وبدوافعه وقدراته وشعوره بالمسؤولية لفهم نفسه والمجتمع الذي يحيط به مما يؤدي لحسن اندماجه في المجتمع، لان غاية النمو النفسي والتطور الاجتماعي هو ان تتكامل وظائف الفرد النفسية، حيث ان النمو النفسي السليم لحياة الفرد يمكن ان ينتج فرداً متكامل الوظائف النفسية. (Rogers,1959:124-122)

والتكامل النفسي والاجتماعي لا ينتج الا بعد ان يحقق افراد المجتمع كافة ذواتهم ويؤكدوا قدراتهم وامكانياتهم. وان الفرد الذي يحقق ذاته ويسعى لخدمة وتطور مجتمعه يوصف بالوعي التام بكل خبراته، بمعنى انه لا يشوه اويهمل او يمنع اية خبرة من هذه الخبرات لانها جميعها ستمر لتغربل من خلال الذات النامية السليمة، ويتصف ايضاً بقدرته على اتخاذ القرارات المناسبة والاستمتاع بكل لحظة من لحظات حياته وبالحرية والتحرك في الاتجاه الذي يكون قادراً فيه على تحقيق ذاته التي تحركها دوافعه الفطرية التي تكون عاملاً مساعداً في تنمية قابلياته وقدراته من ذلك التكامل الوظيفي. (العاني،1989: 92).

ويعتقد روجرز ان الانسان يتفاعل مع البيئة وبشكل خاص مع الناس المهمين في حياته : الوالدان والاخوة والاخوات والاقارب والاصدقاء والجيران، ويبدأ بتطوير مفهوم الذات الذي يكون قائماً على تقييمات الاخرين لدرجة كبيرة، فنحن نتعلم في مجرى التنشئة الاجتماعية ان بعضاً من مشاعرنا وسلوكنا هي ""مناسبة"" واخرى ""غير مناسبة""، وحينما تكون هذه القواعد المعيارية منسجمة او في خط تقييماتنا، فاننا نواصل حركتنا باتجاه تحقيق الذات وحين تجري التوقعات بالضد من تقيماتنا الفطرية عندها تحدث المشاكل وتعاق حركتنا المتجهة نحو تحقيق الذات. (الشماع،1981: 50)

ونظراً لما تم ذكره فقد اعتمدت الباحثة على نظرية روجرز لتطبقها افكارها وابعادها مع ابعاد مقياس المسؤولية الاجتماعية الذي قامت الباحثة ببنائه.

5- نظريو ماسلو (Maslow) (نظرية الحاجات):

تعرف الحاجة بأنها حالة من النقص والافتقار والاضطراب الجسمي أو النفسي ، إن لم تلقَ إشباعًا أثارت لدى الفرد نوعًا من التوتر والضيق لا يلبث أن يزول متى أشبعت الحاجة. (راجع ، 1979: 85)

ويستعمل لفظ الحاجة أيضًا للإعراب عما يفتقر إليه الكائن للحفاظ على حياته كالحاجة إلى الطعام والشراب ، أو لحمايتها كالحاجة إلى توقي الألم وتجنب الخطر على أن الحاجة ليست مجرد الافتقار ، بل لابد من توافر الإحساس الملزم بضرورة تحقيق هذه الحاجة. (مدكور ،1975 : 19)

وقد حاول " أبراهام ماسلو " أن يقدم نظرية للحاجات ، حيث وضع تسلسلاً هرميًا للحاجات الإنسانية عند الإنسان ، منطلقًا من ثلاث سمات ، هي:

1 -عدم إشباع الحاجات الإنسانية يوجد توترًا عند الأفراد يرغمهم على توجيه سلوكياتهم نحو العمل ، لتحقيق الأهداف الشخصية التي تبدو أكثر فائدة لهم.

2 -تنظيم الحاجات الأساسية في ترتيب هرمي ، بحيث تكون الحاجات التي تقع في قاعدة الهرم هي التي تمثل المستوى الأول من الأهمية التي يلزم إشباعها قبل حاجات المستويات التالية ، وتمثل الحاجات الإنسانية في قمة الهرم الحاجات أقل أهمية بالنسبة لسابقها.

3 -هناك مجموعات عامة للحاجات ، وهي التي تعمل كدوافع للسلوكيات التي يمارسها الإنسان (رستم،78:1997)

وقد وصفت الحاجات طبقًا لنظرية الحاجات إلى خمسة أنواع مرتبة وفقًا لأهمية الحاجة ومدى قوتها ، حيث تم وضع هذه الحاجات في مستويات متدرجة هي:

1. الحاجات الفسيولوجية.

2.حاجات التماس الأمن.

3. **الحاجات الاجتماعية.**

4. **حاجات التقدير** : ويؤدي إشباع حاجات تقدير الذات إلى الشعور بالثقة في النفس وقيمة الفرد وقدرته وكفايته على أن يصبح مفيدًا وضروريًا في المجتمع، كذلك يؤدي عدم استطاعة الفرد إشباع هذه الحاجات إلى الشعور بالنقص والضعف واليأس.

5. **حاجات الذات** : إذا استطاع الفرد إشباع كل هذه الحاجات السابقة ، فستظهر الحاجة إلى تحقيق الذات ، أي الحاجة إلى شخصية فردية متميزة ، والحاجة إلى الانسجام والتوافق مع الواقع .(عمران ،1998 : 123)

تقوم هذه النظرية على اساس كونها تقدم إطاراً تفسيريًا لأهمية الأنشطة الحياتية والطلابية في إشباع احتياجات الأفراد والطلاب الأساسية ، ويكون الإقبال على هذه الأنشطة من قبل الافراد والطلاب بصورة كبيرة عندما تشبع الاحتياجات وتحقق الرغبات والتوافق مع ما يريدون أن يؤمن لهم.

ونحن نعلم أن الطلبة في مرحلة المراهقة يمتلكون من الطاقة والنشاط الكبير بكمية كبيرة، ولهم من الحاجات والرغبات والمتطلبات والتي يجب أن تحقق وتؤمن لهم من قبل هذه الأنشطة ، وبذلك التحقق فإن هذه الأنشطة تسهم في دورها الكبير والأساسي نحو إكساب هؤلاء الطلبة الخبرات والقدرات والمهارات الأساسية ، وتنمية المسؤوليات الاجتماعية في نفوسهم، وهذا بلا شك يؤدي بدوره إلى توفير وإيجاد البواعث لتأدية أدوارهم في الحياة كما يطلب منهم ، والقدرة على تنمية المسؤوليات وتحملها على الوجه الذي يتوقعه منهم المجتمع والأسرة وكذلك الجامعة ومع تنوع هذه الحاجات الطلابية من احتياجات جسمية ونفسية واجتماعية، وعقلية ومعرفية ، فإنه من الضروري تلبية جميع هذه الاحتياجات بالعمل على تنوع الانشطة والسلوكيات الطلابية وعدم إقتصارها على نشاط واحد محدد ، وذلك حتى يكون هناك فرصة كبيرة لإقبال الافراد عليها ، وخاصة أن الحاجات والرغبات الإنسانية قابلة للإشباع والتحقيق ، فإذا كانت هناك حاجات ورغبات طلابية وقوبلت بأنشطة

وبرامج هادفة ، فإنه يتحقق الهدف الإيجابي والمنشود من تنمية المسؤولية الاجتماعية في ذات الطالب والفرد.

كما يرى ماسلو ان على كل فرد ان يسعى لخدمة المجتمع ضمن اختصاصه ووفقاً لمؤهلاته وقدراته، فالرسام يجب ان يرسم والفنان يجب ان يوظف فنه لخدمة المجتمع ، وهذه تعد مسؤولية اجتماعية يتحملها الفرد وهكذا لكل من يرغب بالحياة بسلام مع ذاته ومع الاخرين، فالافراد الذين يعملون في مختلف انشطة الحياة تتوافر لديهم فرص عديدة لتحقيق ذواتهم وابراز قابلياتهم وتوكيد امكانياتهم لخدمة انفسهم والمجتمع معاً، وهم يعتمدون على انفسهم ولا يدخرون جهداً لمساعدة الاخرين. .(MaslowK1968: 190-194)

كما اكد على ضرورة ان يحترم كل فرد ذاته ويقدم الاحترام للاخرين وهو جانب اخر من جوانب المسؤولية الاجتماعية، كما يجب على الافراد في المجتمع ان يكونوا امينين في تصورهم عن ذواتهم وعن الاخرين وان يحبوا ويُحبوا.

ونلاحظ في افكار ماسلو ان الافراد المحققين لذواتهم عادةً ما يشعرون ان لديهم رسالة يقومون بها لتحمل مسؤولياتهم الاجتماعية واداء مهامهم ، فالعمل خارج ذواتهم الذي يكرسون له معظم طاقاتهم هو في الواقع يعني شعورهم بالالتزام وبالتالي فهم يحققوا ذواتهم اكثر من غيرهم مما يجعلهم يجدون متعة اكبر من غيرهم ويشعرون بالسعادة اكثر من غيرهم وهم يمتلكون روح المسؤولية تجاه الاخرين ومعاناتهم ولا يأبهون للجهد المضني لاجسامهم وعقولهم ما داموا يعملون على تحقيق تلك الرسالة بعيداً عن النفاق والرياء الاجتماعي (شلتز،1983: 283-285).

ونظرة ماسلو للكائن البشري فيها من السواء والصحة النفسية اكثر من الانحراف والمرض وفيها من القوة والفضيلة اكثر من الضعف والرذيلة وفيها من التقدم والنمو اكثر من التراجع والعجز ، وهو يرى ان الانسان يسعى بصورة مستمرة لتحقيق ذاته، وهو جانب مهم من جوانب نمو المسؤولية الاجتماعية لدى ابناء الجنس البشري. (العاني،1989: 95-103).

6- **نظرية سترونك (Strong):**

وهو صاحب نظرية التأثير الاجتماعي ، يرى ان التفاعل الاجتماعي يعتمد على امكانية الفرد في ان يكون مصدر قوة وجذب للاخرين حتى تكون خبراتهم مفيدة ويتمكنون من اداء مهامهم ومسؤولياتهم الاجتماعية بنجاح، وان الشخص من خلال قوة شخصيته وخبرته في التشخيص سوف يتمكن من كسب ثقة الاخرين وتغيير سلوكهم واداء مهامهم وتوجيهها بالاتجاه الافضل.

وان الانسان قادر على جعل الآخرين واثقين فيه ومتعاونين معه بشرط ان يمتلك العديد من الامكانيات والمهارات واساليب الاصغاء. لذلك فقد ربط بين تنمية المسؤولية الاجتماعية وبين امتلاك الفرد لمهارات محددة فضلاً عن قدرته في التأثير في الآاخرين وخبراته الواسعة وقوة شخصيته. (Strong,1968: 215)

7- **نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا:**

فسر العالم البرت باندورا سلوك الفرد على اساس مشاهدة النموذج ومراقبة الافعال التي تصدر عنه ثم تقليده اي ان تعلم الفرد يتأتى من خلال رؤية نموذج او حالة معينة ثم تعميم التنبيه والمحاكاة لاكتساب السلوك المطلوب، ولذلك فان حل مشكلات الفرد واداء مسؤولياته الاجتماعية يتوقف على مشاهدة ومحاكاة النموذج، غير ان نمذجة سلوك الشخص الاخر لا تتم الا بعد توفر عدد من العوامل، من ابرزها ان يكون النموذج على قدر من القبول والجاذبية.

وايضاً ربط باندورا بين اكتساب السلوك عامة وتحمل اداء المسؤوليات الاجتماعية خاصة ليس عن طريق التعزيز وحسب، بل عن طريق التعلم عن طريق النمذجة في اداء السلوك والمهمات الاجتماعية. (الخيال،1994: 37)

ومن خلال المحيط الاسري والمحيط الاجتماعي من الاصدقاء والجيرة المحلية والمعلمين في المدرسة او من وسائل الاتصال الجمعية ينمذج الفرد سلوكه خلال عملية المشاهدة والملاحظة فينمذج سلوكه وفق قيم وعادات وتقاليد المجتمع الذي يعيش فيه. (حسن،1997:42).

(3) مفهوم الذات الاجتماعية :

نبذة تأريخية لتطور مفهوم الذات الاجتماعية:-

يعد مفهوم الذات قلب الزاوية في الشخصية وجوهرها وهي تنمو بالتعلم من خلال تفاعل الفرد مع بيئته الاجتماعية (العبيدي،داود،1990: 394)، وإن تطورها يرجع إلى حصيلة تجارب الفرد وعلاقته بالأشياء والأشخاص والجماعات والقيم (الجعفري ،2002: 35)، ومع مواقف الحياة المختلفة يكتشف الفرد تدريجياً فكرته عن ذاته (العزي ،2002: 13) وان عملية فهمها يتطلب دراسة مفهوم الذات ، وقد اتفق عدد كبير من العلماء مثل (كولي، ادلر، روجرز، البورت، وليكي) على ان وظيفته الاساسية هي السعي لتكامل واتساق الشخصية ، ليكون الفرد متكيفاً مع البيئة التي يعيش فيها ومصبوغاً بهوية تميزه عن الاخرين ، وتتجلى اهميته في كونه يحدد السلوك الانساني ، اذ انه يؤثر في الاخرين ليسلكوا سلوكاً يتماشى مع خصائصه ، فهو يحدد من جهة اسلوب تعامل الفرد مع الاخرين، كما يؤثر في ذات الوقت في تحديد اسلوب تعامل الاخرين معه، فهو يلعب دوراً كبيراً في الصحة النفسية والتوافق. (ابوالنجا،1427: 50).

وقد تعددت كتابات علماء النفس التي تناولت تحديد الذات وتعريفه فهو مفهوم افتراضي يتضمن جميع الآراء والأفكار والمشاعر والاتجاهات التي يكونها الفرد نفسه وكذلك معتقدات وخبرات وطموحات الفرد (jersild, 1963, p.72).

واكد كل من توق وعباس (1981: 50) ان مفهوم الذات محدد بالسلوك وينبثق عن الخبرة الاجتماعية وينظر اليه كجزء يؤثر في البيئة الاجتماعية ويتأثر بها.

كما اشير الى مفهوم الذات على انه مفهوم افتراضي مدرك يتشكل من خلال المتغيرات البيئية الكثيرة ، والتي لا يمكن الفصل بينها تماماً ، فهي تتشكل بدرجات متفاوتة مع بعضها، اذ يؤثر كل منها في الاخر ، فأي تحسن في أي متغير من المتغيرات التي تشكله ستصب في مفهوم الذات العام . (الظاهر،2004: 7-9)

وفهم مفهوم الذات فهماً حقيقياً واعياً يعين المتخصص والقارئ العام على كيفية التعامل والتنشئة الصحيحة برؤية جديدة تتسم بالوضوح والشمولية . حيث ان الاشخاص الذين ينظرون الى انفسهم نظرة سلبية يميلون الى القيام بسلوك يتناسب مع

هذه النظرة ، والاشخاص الذين لديهم مفاهيم ايجابية يتمكنون من التوافق الاجتماعي ولديهم اهتمام بالاخرين ولا يتصرفون تصرفات هوجاء ، لان القيام بمثل هذا السلوك يضر بالذات نفسها (عطا،1993: 105).

كما يعد تقدير الذات عاملاً مهماً في تحديد السلوك الاجتماعي وفي نمو الشخصية بوصفها كلاً متكاملاً ، فهو يؤثر في الطريقة التي يحكم بها الفرد على الاشخاص الاخرين ويقومهم بها ، ويؤيد ذلك ما لاحظه أدلر (Adler) من ان من يشعرون بالنقص يحطون من اقدار غيرهم ، وما قررته هورني (Horney) من ان من لا يحب نفسه لايحب غيره ، وما وجده روجرز (Rogers) من ان هناك ارتباطاً موجباً مرتفعاً بين تقبل الفرد لذاته وتقبله للاخرين، وهناك اتفاق قد يكون عاماً بين معظم العلماء في ان مفتاح النجاح والسعادة في الحياة يكمن في تكوين صورة موجبة عن الذات.(الانصاري،1990: 287)

الخلفية النظرية لمفهوم الذات :

الذات في اللغة عرفها ابن منظور (د.ت: 447) (الغامدي،2009: 76) بأنها ذات الشيء ، حقيقته وخاصته" وقال ابن الانباري في قوله عز وجل **(انه عليم بذات الصدور)**، معناه بحقيقة القلوب من المضمرات.

وفي المعجم الوجيز(1406هـ:242) جاء تحت مادة "ذات" ذات الشيء حقيقته وخاصته والذات والنفس، والشخص. ويقال جاء فلان بذاته أي " عينه ونفسه " وقد تكون ظرفية زمانية مثل " لقيته ذات يوم" وظرفية مكانية مثل" ذهبوا ذات الشمال وذات اليمين" ويقال ايضاً: قلت ذات يده ، أي ما عليه الانسان ، واصلح ذات بينهم أي الحال التي بها يتصافون .

وقد تكررت كلمة "الذات" في القرأن الكريم ثلاثين مرة ويشمل ذلك ما اتصل بها من الضمائر ونحوها، وتأتي كلمة الذات في القرأن الكريم على وجهين: اما بمعنى المشاجرة والخصومة كما في قوله تعالى:" **فاتقوا الله واصلحوا ذات بينكم** " (الانفال:1) او بمعنى الضمير والحال كما في قوله تعالى **(والله عليم بذات الصدور)** (ال عمران:154) يعني بما في الضمائر، وقوله تعالى : **(وتودون ان غير ذات الشوكة تكون**

لكم) (الانفال:7) وقوله تعالى (ذواتا افنان)(الرحمن:48) وقوله تعالى:(ذواتي اكل خمط) (سبا:16). وهي في الايات الثلاث صفات واحوال لهذه الاشياء(العمري،1980: 36)

ولقد تنوعت الآراء واختلفت حول بداية ظهور موضوع الذات، فالمفهوم الذاتي كشيء يحدد السلوك الانساني ليس صيغة نظرية حديثة بل يعود الى القرن الاول قبل الميلاد،اذ تذكر المخطوطات الهندية ان النفس تمجد نفسها، ولا تعتقد انها دنيئة فالنفس صديقة نفسها ، والنفس ايضاً العدوة الوحيدة لنفسها ، لذا فهي تكبح نفسها بنفسها ، كما تصادق نفسها وما الى ذلك ، وحينما تضل فهي تقهر نفسها وهي عدو نفسها والعدو الوحيد ، فكما تهدئ النفس من نفسها ، فهي ايضاً تخضع ذلك لانها تستند الى اساس لا يتزعزع فمن خلالها تشعر بالم والاغتباط والبرد والحر ومن خلالها يأتي الشرف والرفعة.(لابين،1981: 8).

والحديث عن موضوع الذات في علم النفس له بدايات تعود الى الفكر اليوناني القديم عند افلاطون وسقراط وارسطو منذ أنْ جعل سقراط (Socroees) (469 – 339) ق. م أشهر فلاسفة اليونان مبدأ (أعرف نفسك) شعاراً لكل فلسفته فهي لاتعني نظرية خاصة في طبيعة النفس ومصدرها بقدر ماتكشف عن مضمون أخلاقي مستمدّ مما يترتب على المعرفة بالنفس من توجيه معين لحياة الأنسان وسلوكه (مطر ، 1986: 144) حيث كانت احد المفاهيم للوجود اللامادي الذي وصفه بأنه "الروح" وهي اشارة لها علاقة بما قصده المفكرون حول مصطلح الذات ، كما ناقش ارسطو النفس النامية والحيوانية، فكانت فكرته عن النفس تتفق مع الافكار الحديثة لدرجة كبيرة، فوظيفة النفس النامية هي النمو والتناسل، والنفس الحيوانية الحس والحركة، اما النفس العاقلة فهي التفكير والاختيار والتقييم، الا انه في كتابات اخرى لم يكن ارسطو واضحاً عما كان يعنيه بالضبط بالنفس. (العمري،1980: 37) .

ويقول الفيلسوف عمانوئيل كنت (1724 – 1804م) : إنَّ وجودي بالذات مفكراً يدل على أني أعِي تصوراتي ولهذا السبب فهي موجودة أيضاً كما أنا موجود بالذات حيث أنّني أنا مَنْ يملكُ هذه التصورات (كنت ،1965: 419 ،394).

كما ظهر في القرن العاشر الميلادي الكثير من المفكرين العرب أمثال ابن سينا والغزالي وغيرهم ، ولقد ذكر ابن سينا (980-1027) مفهوم الذات على انه الصورة المعرفية للنفس البشرية ، فمفهوم الذات قديم قدم الحضارة ذاتها وجديدة كجدة أي مفهوم نفسي معاصر وضع تحت ظبط البحث النفسي العلمي. (زهران،1978) في (الغامدي،2009: 82).

ومن ثم ظهرت آراء كل من ديكارت،ولوك وبيركلي وهيوم وبراون وميل وذلك خلال القرن السابع عشر الميلادي الذين ناقشوا مفهوم الذات بطريقة مباشرة او غير مباشرة لايمكن اغفالها ، حيث انها في الحقيقة تميل الى الفلسفة اكثر منها الى العلم، بسبب ارتباط علم النفس بالفلسفة انذاك .

وفي القرن التاسع عشر اتسعتْ دائرةُ النقاشِ حول مفهوم الذات بعد أن أصبح علماً معترفاً به ويدرس السلوك الإنساني ، وظهرت العلاقة بين الجسم والنفس بشكل واضح لاول مرة عندما نشر الفيلسوف الفرنسي ديكارت كتابه "مبادئ الفلسفة" سنة (1644م) فقد شك ديكارت في حقائق الاشياء المحيطة به بما اسماه بالشك البناء المؤدي الى اليقين حيث ان هناك حقيقة واحدة تبقى بمنجاة من الشك وهي "أنني أفكر" وهي الحقيقة الاولى التي ادت الى كشف طبيعة العقل او النفس (وهي انه يفكر) وتميزه عن الجسم (الذي هو مادي) فالصلة بين النفس والجسم صلة تفاعل ميكانيكي (غنيم،1975: 76).

لقد تتبع حتي (Hattie,1992) الخلفية التاريخية لتطور مفهوم الذات من عصر الفلاسفة الإغريق كأفلاطون وأرسطو الذين تداولوا مفهوم الذات كهوية أو تفرد ، مروراً بديكارت الذي يراه كجوهر مدرك ، إلى الجدل الفلسفي بين مفكري عصر النهضة وعلى رأسهم هيوم ، والذين حاولوا التمييز بين الحواس ومدركاتها العقلية كالتفكير وصولاً إلى المنهج العلمي الذي تبناه جيمس في تفسير مفهوم الذات والذي صنفها في أربعة مستويات أو نطاقات منظمة في بناء هرمي يمثل :

1- الذات الجسمانية .

2- الذات الاجتماعية

3- الذات المادية .

4- الذات الروحية. (James,1980, 292)

أما النظرة المعاصرة لمفهوم الذات فقد تشكلت تاريخياً في أربعة مصادر متميزة هي:

1 - علم نفس النمو (إريكسون) .

2- المذهب التفاعلي الرمزي (كولي وميد) .

3- علم النفس الظاهراتي (روجرز).

4- علم النفس التجريبي (مارش وشافلسون):(Rayner,2001, 26)

لقد عمل بعض من أصحاب نظريات مفهوم الذات إلى تقسيمها إلى فئات ثلاث هي:

1 - مفهوم الذات الواقعية المدركة .

2- مفهوم الذات المثالية.

3- مفهوم الذات الاجتماعية (زهران ، 1977. 15).

إن التباين والتفاوت في الرؤية بشأن التصنيف والتعريفات دفع بمارش وآخرون إلى تحديد سبع خصائص حاسمة في تعريف مفهوم الذات بالتركيز على أنها مفهوم منظم ، ومتعدد الأوجه ، وهرمي مستقر ، ومتطور ومتمايز ، وقابل للتقويم. (Marsh et al ,1988: 366) فروجرز (Rogers,1951,191) أشار إلى الذات كمصطلح يمثل تلك العمليات النفسية التي تتحكم في سلوكياتنا مع التركيز على أهمية النظر إلى الكائن كشخص أو ككل متكامل. أما كوبر سميث وفيلدمان (Coppersmith and Feldman,1974,199) فيعتقدان بأن مفهوم الذات يتكون من تلك الاعتقادات والافتراضات التي يحملها الفرد عن نفسه كما تفهم وتنتظم من الداخل والتي تتضمن أفكار الفرد عن أي نوع من الأشخاص هو وماهية الخصائص التي يمتلكها ، والسمات الأكثر أهمية وتأثيراً في نظره. أما فهمي (1976) فيشاطرهما وإلى حد كبير الرؤية في أن الذات تتكون من مجموع إدراكات الفرد لنفسه وتقييمه لها ، فهي من وجهة نظره بناء مكون من خبرات إدراكية وانفعالية تدور حول الفرد.

وقد اصبحت المناقشات اكثر تفصيلاً وتمايزاً عندما كتب وليم جيمس (W. james) (1842 – 1910)–فصلاً مطولاً عن الشعور بالذات في مجلديه "مبادى علم النفس" (1980م) هو الذي مهد الطريق للنظريات المعاصرة وخصوصاً حينماعرّف فيها الذات أو الأنا التجريبية (Emperical Me)– بأنها "المجموع الكلي لكل مايستطيع الإنسان أن يدعي أنه له – جسده ، سماته ، قدراته ، ممتلكاته المادية، أسرته ، أصدقائه ، أعدائه ، مهنته ، وهوايته والكثير غير ذلك" (هول وللدزي،1971: 599). وقسمها الى:–

1* الذات الروحية.

2* الذات المادية.

3*الذات الاجتماعية.

4* الذات الجسمية.

وحيث تتحد هذه الذوات الاربع لتكون نظرة الفرد الى نفسه ، وجميع الباحثين الذين كتبوا عن مفهوم الذات بعد وليم جيمس قد استمدوا من افكاره اساساً لانطلاقاتهم العلمية وارائهم الفكرية حيث اعتبروا "الانا" الافراد لمعنى الذات كما اعتبروا ان الميول والقدرات العقلية تندرج تحت النفس الروحية ، اما الممتلكات المادية فكانت تعبر عن النفس المادية ، بينما اعتبرت التقدير والاعتبار الذين ندركهما لدى الاخرين أنهما يشكلان النفس الاجتماعية.

ومن علماء النفس الاجتماعيين الذين ساهموا إسهاماً فعالاً في دراسة مفهوم الذات عالم النفس الاجتماعي جارلس كولي (Carles. Horten Cooley) (1864 – 1929) حيث بيَّن العلاقة القائمة بين الذات والبيئة الاجتماعية وهو صاحب الفكرة المشهورة بأنّ المجتمع مرآة يرى الإنسان فيها نفسه وهذا ماأسماهُ بالذات المنعكسة (Reflectd self) (سويف ،1966: 181) وقد تحدث عن نمو الذات بقوله" انها عبارة عن شعور او خبرة انفعالية يمكن ان نسميها الشعور بالملكية وتبدأ بتميز الفرد لذاته عن الذوات الاخرى"وهذا يتضمن شعور الفرد بوجود الاخرين. وكلمة أنا التي

تشير الى الذات انما هي اداته في هذا التمييز. كما رأى "كولي" ان الذات تسير في عمليات ارتقائية تبدأ من وقت مبكر، وتظهر في ملاحظة الطفل لافعال الاخرين وارتباط هذه الافعال باستجاباته ، وهذا يشعره بقدرته على التحكم في سلوك المحيطين به مما يمده بالسرور ويدفعه الى محاولة الاستزادة من هذا التأثير فيهم ، ويناقش " كولي " في معالجته لارتقاء الذات مفهوم الذات الجماعية او كما يسميه "النحن" ويرى أن الشعور بالنحن يعتمد على الشعور بما يشبه الملكية المتبادلة بين الذات والذوات الاخرى.(يونس،1986: 206)

كما اكد ذلك جورج هربرت ميد (G. mead) (1863 – 1931) وهو يـــرى الضرورة في تقسيم الذات إلى أنا داخلية (I) ذلك الجانب الذي يتعلق بفرديتنا حيث يتعلم المرء كيفية القيام بالفعل ويكتسب إتجاهات وأنماط سلوكية من الآخرين عن طريق التقليد أو المحاكاة وهذا قبل أن تدخل هذه الأنماط السلوكية وعيه ولاتلبث هذه الأنــا أنْ تدخل إلى الصورة فهذه الأنا تستطيع أنْ تعِي الأفعال والإتجاهات وتبدأ الـــذات في التكوين مدركة نفسها ومتوحدة مع الأنا الداخلية ، وأما الانا الخارجيـــة (Me) فهـــي الجزء الثاني من الذات وتتضمن قوى العالم الخارجي التي تـــؤثر في الشخصـــية وهـــي الإتجاهات المتعلمة والملائمة لموقف ما وهي توجه الأنا الداخلية (I) وترشـــد الســـلوك الإجتماعي (محمد،1987: 388 – 392). بمعنى ان للفرد عدة ذوات بحســـب الادوار الاجتماعية التي يقوم بها الفرد فدور الاب له ذاته ودور الاخ ، ودور الصـــديق...الخ. وقد ميز "ميد" بين مكونيين للذات ، اطلق على اولهما اسم الذات المفردة الـــتى تمثـــل دوافع الفرد الطليقة غير المقيدة بالمعايير الاجتماعية ، واطلق على الثانية اســـم الـــذات الاجتماعية التي تمثل المعايير الثقافية التي تشربها الفرد ، وهما مكونان متفاعلان يعـــدان بمنزلة الدافع للسلوك الانساني(ابو النجا،1996: 54).

ثم جاء "يونج" واستخدم مصطلح الذات مرادفاً لمعنى النفس ، وتكلم فرويد (Freud) عن الانا ثم لحقه أدلر (Adler) ولاندهولم (Landholem) اللذان ميزا بين الذات الذاتية والذات الموضوعية ، ثم تلاهم كثير من العلماء الذين قدموا اراء مختلفة حول ماهية الذات وصولاً الى كارل روجرز في القرن العشرين والذي اعتبر

الذات مفهوم مركزي ، حتى ان نظريته يطلق عليها " نظرية الذات الشخصية " والذات الشخصية ومفهوم الذات مصطلحان متكافئان بالنسبة لروجرز ، وهي كل منظم ومنسق يتكون من ادراك خصائص الانا وادراك العلاقة بين أنا والآخرين ، واستقطبت اراؤه عدة دراسات حتى ظهر ما يسمى بسيكولوجية الذات ومفهوم الذات في المجال النفسي هو " تكوين ذهني منظم ومكتسب متعلم للمدركات الشعورية والتصورات المتصلة بالذات" (الهاشمي،1986: 46)

ان العناية بمفهوم الذات بدأ يضعف في بداية القرن العشرين ويعود السبب في ذلك إلى:

1- توسع المنظور السلوكي في دراسة سلوك الإنسان وشخصيته حيث دعى واطسن (Watson) (1913) إلى استعمال الطرائق الموضوعية والقياس في دراسة السلوك منتقداً بشدة طرق الإستبطان حيث كانت المدرسة السلوكية تؤكد على الارتباط الآلي بين المثير والاستجابة (غازدا وكورسيني ، 1983: 17) .

2- تمسك علماء الذات بالمناهج القديمة (الإستبطان) وأهمالهم التجريب العلمي الدقيق اعتقادهم بعدم وجود أسلوب فعال للكشف عن مفهوم الذات بدقة (الظاهر،2004: 18-19)

وسرعان ماعاد الإهتمام بدراسة الذات بظهور مدرسة الكشطالت (Gestalt) في ألمانيا ومن أبرز مؤسسيها فرتيمر (Wertheimer) التي أكدت على دور البيئة والقوى الداخلية للفرد والتي تحدد نمط السلوك واعتنت أيضاً بدراسة بعض النشاطات العقلية العليا كالإدراك لما يشكل إدراك الفرد لبيئته تأثير كبير على سلوكه وحسب البيئة السيكولوجية المدركة للفرد . (باقرو حمزة ،1984: 71-72) .

وكذلك الانشقاق الذي حدث بين صفوف السلوكيين حينما تبين لهم أنّ بعض نتائج التجارب لايمكن الرجوع إلى تفسيرها وذلك بالاعتماد فقط على التعزيز بل يجب الرجوع إلى العالم الداخلي للفرد .(الظاهر ،2004: 19)

ومن العلماء الذين ساهموا في تطوير مفهوم الذات في القرن العشرين سيجموند فرويد (1939 – 1856 SIGMUND FREUD) وبالرغم من أنه لم يشرْ الى

مصطلح الذات حيث أشار إلى المكونات الأساسية للشخصية "الهو" (Id) و "الانا" (Ego) و"الانا الاعلى" (Super Ego) هي مشابهات للذات حيث تقابل "الهو" الذات الغريزية، وتقابل "الانا" الذات الواقعية، وتقابل "الانا العليا" الذات المثالية (محمد، 1980، 40) وأن الفرويديين الجدد ساهموا في تطوير مفهوم الذات ومنهم الفرد أدلر (Alfred Adler) (1870–1937) فالذات الخلاقة عنده تعني أنّ الإنسان يصنع شخصيته فهو يبنيها من المادة الخام وهي الأساس في بناء شخصية الإنسان (هول وليندزي، 1971: 169) .

ومفهوم الذات عند كارين هورني (Karen Horney) (1885 – 1952) تتمثل في أنها تعد الجوهر بالنسبة للإنسان فإذا كان الإنسان متمتعاً بالصحةِ سوف يكون لـه تصور عن حقيقته ويعرف من هو وتكون له الحرية في تحقيق ذاته وأما العصابي فوجهة نظره مختلفة نحو الأشياء فذاته منقسمة إلى "ذات محتقرة" فهي احتقار الذات للعصابي وأخرى "ذات مثالية" فالذات المثالية لديهِ ليست هدفاً إيجابيــاً فهــي غــير واقعيــة ومستحيلة التحقيق (المليجي ،2001: 112 – 113) .

وأما جوردن البورت (Gordon Allport: 1897–1967) فاشار إلى أن المعيار الوحيد الصادق لوجود الشخصية ووحدتها يكمن في احساسنا بـذواتنا وأن مفهـوم الذات هو الذي يدفع بالشخص نحو غاياتـه (العبيدي وداود ،1990: 135) ويعتـبر اريكسون (ERIK ERIKSO N 1902 – 1994) بأنّ جميع المراحل التي تمر بهـا الشخصية في نموها هي في الواقع مراحل لإكتشاف الذات) (فونتانا ،1989: 45).

واما كاتيل (Cattel) (1950) فقد قسم الذات إلى قسمين وهي الذات الواقعية (Real self) والذات المثالية (Ideal self) فالأولى حقيقية الفرد كما يقرّ بها وأمـا الثانيةُ فهي الذات كما يريد الفرد أن يرى نفسه (الظاهر، 2004 :25) وأسهم الأتجاه الظاهراتي في تطور مفهوم الذات من حيث تقاربها مع بعضها واشتراكها في اسـناد دور (التجربة الذاتية) للإنسان والتي ركزت على كيفية تفهم الفرد للأحداث وتفسيره لهـا من حيث أنها تخصه هو(الرحو،2005: 321) .

ويبين ماسلو (Abraham Maslow.1908-1970) إلى أن الذات تتضـــمن رغبة الإنسان للتوصل في الشعور بقيمته في المجتمع وكذلك أحترامه لنفسه ويرى الحاجة إلى تحقيق الذات هي الحاجة إلى إرضاء ما يتصوره الفرد عن نفسه والـــتي تميـــزه عـــن الأفراد الآخرين وبذلك يعطي للفرد كنتيجة لعلاقته مع الآخرين لوناً خاصاً من التنافس أو التعاون أو بذل الحد الأقصى للجهد (الموسوي ،2002: 30 - 32) وطوّر مفهـــوم الذات كارل روجرز (Carl Rogers) (1902-1987)، حيث يؤكد على قـــدرة الأنسان في التحكم بمصيره بتقوية ذاته والبقاء عليها فالحياة أكبر من مجرد الحصول على مالدينا والاحتفاظ به ، فالفرد يريد أن يتجاوز حدود الوضع الراهن ، وقـــد اســـتعار روجرز اصطلاح الخيال لتقوية الذات وهو لايتحقق بسهولة وإنما يكون نتيجة الصراع والجهد والألم وإنها عملية تراجع وتقدم وتراجع.(غنيم،1975: 698-700)

ويشير روجرز من أن الذات تتكون من النظرة الكلية الشاملة التي يحملها الفرد وكنتيجة للخبرات الماضية والحاضرة والمستقبلية واتجاهه الأيجابي نحو الواقع.(ابو عيطة،1988: 90-92) يرى بياجيه (Piaget،1902) أنَّ الطفل في سنته الأُولى يعد كل العالم هو الذات وفي بداية السنة الثانية يبدأ يَعي أنَّ الأشياء يمكن أنْ توجد منفصلة عن ذاته وتبدأ رغبته في تأكيد وأستقلال ذاته في مطلع العام الرابع من عمره عندما يتسع اتصاله بالآخرين وظهور السلوك التلقائي لديه ومع حاجته إلى تسيير الأمور على هواه وعندما يبلغ السادسة من العمر وحتى 12 سنة يطور مفاهيمه عن الذات نتيجة النمو والتطور، ويتمكن من تحقيق الاستقلال الذاتي (ابراهيم ،1985: 121-125).

إن الصورة الجسمية هي المصدرالأول لتشكيل مفهوم الذات للطفل وخصوصـــاً في السنوات الأولى كسلامة الحواس وتناسق الجسم ، والتي تـــؤثر في اتجاهـــه في تكـــوين مفهومه عن ذاته السلبي أو الإيجابي وأن لتأثير اللغة دوراً كبيراً في تطوير مفهوم الـــذات كاستعمال بعض الضمائر (كياء الملكية وضمائر الغائب) فمن خلال بعض الضمائر مثل (أنا) يستطيع التعبير عن نفسه ومشاعره وحاجاته(الظاهر ،2004: 47) كأن يقـــول الطفل (أنا ولدٌ كبيرٌ) (أنا لستُ بنتاً) وتنشأ المبالغة في تقدير قدراتهم حيث يحـــاولون أن يوضحوا حقيقة أنفسهم وتكوين مفهوم واضح عن الذات مع أنه ليس بالضرورة أن

يكون دقيقاً (ابو جادو،2004: 310) .إن الحرمان من الحب والعطف الأسري له التأثير الواضح في ذات الفرد وعدم تقبله لذاته (صباح ،1988: 67) وإن تعامل الوالدين مع الطفل واستعمال أسلوب المدح أو الذم يؤدي إلى تطوير صورة الذات الإيجابية أو السلبية إذ أن الصورة الإيجابية للذات تؤدي بالطفل إلى أن يتعامل مع المشكلات التي تواجهه بصورة واقعية بعيدة عن الخيال. (حمد ،2004: 30-32)

وإن تكوين مفهوم الذات عند الطفل يرتبط بالواقع (Reality) كما يراه ويدركه ويجب على المهتمين بالطفل إظهار هذا الواقع إليه بصورة طبيعية خالية من التشويه (الجسماني ،1983: 61) وتعد بيئة المدرسة مصدراً آخر لتشكيل مفهوم الذات من حيث النجاح والفشل الدراسي فتؤثر في نظرة الطلبة إلى أنفسهم فانّ النظرةَ الإيجابية للذات تنشأ على الأكثر كنتيجة للتحصيل المرتفع والعكس صحيح (الظاهر ،2004: 49) وأن لنظام القيم دور في توجيه السلوك ويشكل مكوناً مهماً من مكونات الذات (العكيدي ،2002: 13) .

ويتبين ذلك من خلال دراسة سورنسين (R. L. Sorensen،1976) التي أجراها على مجموعة من الأطفال بعمر (9–14) سنة حيث تبين أن لقيمة الإنجاز أهمية بالغة في تحقيق الذات عند الفرد وقبول الآخرين له إذا ماتلقى الأطفال من تدعيم لهذه القيمة من قبل أسرهم (خليفة ،1992: 101) تتميز مرحلة ماقبل المراهقة من (8–11) سنة بحاجة الطفل لتكوين علاقات متبادلة كالصداقة الوثيقة وترتبط هذه الحاجة بمظهر مهم ألا وهو تقدير الذات (Self esteem) وتنشأ نتيجة الشعور بالتطابق مع أفكار الآخرين.(ابو سريع ،1993: 70)

مما سبق نرى أن لمفهوم الذات المكانة الكبيرة لدى علماء النفس من خلال عنايتهم بهذا المفهوم في نظرياتهم وهذا يدل بلا شك على أهمية هذا المفهوم في الشخصية الأنسانية .

وتتميز مرحلة المراهقة التي تمتد من (12–18) سنة بأولها مرحلة يعاني منها الفرد من الضغوط أو الصراع كنتيجة للعلاقات الإجتماعية والتغيرات الفسيولوجية المصاحبة له وهذا له التأثير الواضح على مفهوم الذات للمراهق (الساعدي ،2006: 8)، أن أزمة

البحث عن الهوية من المعاناة الواضحة للمراهق واجتياز هذه الفترة بنجاح يؤدي إلى أن يكون الفرد أكثر واقعية أما الفشل في مهام اكتشاف الذات فيسميه أريكسون (Erickson) بـ(خلط الأدوار) (فونتانا ،989: 45) حيث يحتاج المراهق إلى تجريب عدد كبير من الأدوار الاجتماعية من أجل الخروج من هذه الأزمة بنجاح وبلورة الإحساس بالذاتية (إبراهيم ،1985: 151-152) وتوضيح مَنْ هو وما هو دوره في المجتمع ، هل هو طفل أم راشد؟ وما هي قدراته المهنية؟ وهل يستطيع أن يقوم بدور الأب أوالزوج ؟ (جابر،1977: 70)

ويمر المراهق خلال بحثه عن ذاته بمراحل مختلفة يمكن تلخيصها على الوجه الاتي :-

1. **البعد الأول:** ويتميز مفهوم الذات بالواقعية والإدراك الحقيقي لما لديه من قدرات وقابليات ودور في عالمه المادي أي أن نظرة المراهق إلى نفسه تكون نظرة واقعية .

2. **البعد الثاني:** وهي مرحلة الادراك الانتقالي ويحصل التذبذب في مفهوم الذات فينظر المراهق إلى نفسه بوضعها وقت تأمله متأثراً بالحالة النفسية الإيجابية أو السلبية التي يمر بها ووضعه بالنسبة إلى البيئة ككل وتكوّن نظراته الشك ، والتخوف من حياته لئلا تستمر بعض الحالات إلى الأبد .

3. **والبعد الثالث:** خاص بالذات الاجتماعية وهي مرحلة كيف ينظر الآخرون إليه ويكوّن أنطباعاته عن نفسِهِ حسب نظرة الآخرين إليه حتى وانْ كانتْ غيرُ منسجمةٍ مع ذاته كما يراه هو (الجسماني ،1983: 268-269) .

4. **والبعد الرابع:** يتصل بالذات المثالية وهي نزعة تتوقف على طموح المراهق وترتبط بالصورة المثالية للذات عنده وتعتمد على الخبرات التي يمر بها والتوجه من قبل الآخرين وقد يصاب بالفشل والإحباط إذا كانت طموحاته صعبة المنال وعلى العكس إذا كانت سهلة (عدس وتوق ، 2005: 361-362) .

إنّ نظرية أريكسون في التطور الاجتماعي تبين أنّ نهاية فترة المراهقة وحتى انتهاء فترة الرشد المبكر والتي تنتهي في أوائل الثلاثينيات وبعد أن يطور الإنسان هويته فلابد

من أختبار هذه الهوية عن طريق شكل من أشكال المشاركة الإجتماعية كالزواج حيث يطور شعوراً بالانتماء، وفي حالة الفشل يؤدي به ذلك إلى العزلة والوحدة . وأمّا في مرحلة الرشد المتوسط التي تمتد من سن الخامسة والثلاثين إلى سن التقاعد في حوالي الستين من العمر فتعدر فترة التخلص من الانغماس في الذاتية والتوجه نحو العناية ورعاية الآخرين كالأطفال وكذلك الإهتمام بالإنتاج والعمل(حسان، 1989: 233-234)، إن التطور السليم للذات في هذه المرحلة تتسم بالنجاح في الحياة المهنية والعلاقات مع الآخرين وإلاّ فسوف يتجه الفـــرد نحو التمركز حول الذات (عدس وتوق، 2005: 58).

وأخيراً في مرحلة الشيخوخة التي تلي سن التقاعد تبرز مرحلة (تكامل الذات) حيث ينحصر التفكير والتأمل إلى الوراء ، فإذا كان الماضي يتسم بالرضى والإنجاز طوّر الفرد شعوراً بتكامل الذات ، وأما الشعور بخيبة الأمل وعدم انتهاز الفرص او الشعور بأن الماضي كان بدون أهداف وفوضى وأنّ حياته كانت مجرد أحداث متناثرة فيؤدي بالإنسان إلى اليأس (حسان ،1989 :234).

الفرق بين الانا والذات:-

تباينت الآراء عند علماء النفس والاجتماع بين مفهومي الأنا والـــذات فبعضـــهم يعدهما مترادفين والبعض الآخر يرى أنّ هناك فرقاً بينهما فطبيعة الأنا عند تشارلز كولي (C. H. Cooley) (1864– 1929) أستاذ علم الاجتماع هو عبارة عن وجـــدان أو خبرة وجدانية وهو غريزي أي يولد مع الإنسان وينمو مع الخبرات فـــإذا بـــه يـــرتبط بالإدراك والتفكير وبالأحساسات البصرية والعضلية إحترام الذات لديه هـــي عاطفـــة تترتب على ارتقاء الأنا وتفتحه وهي مرنة وتتقبل المؤثرات الخارجية فهي تعني الإحترام للذات المثالية أو للأنا كما يمكن أو كما ينبغي أن تكون (سويف، 1966: 180-181)

ويقسم جورج هربرت ميد (Mead) (1863 – 1931) الذات إلى أنا داخلية (I) وأنا خارجية (Me) حيث تبدأ الذات بالتكوين متوحدة مع الأنا الداخلية التي هي ذلك الجانب الذي يتعلق بفرديتنا فالمرء حين يتعلم القيام بالأفعال، إنما يكتســـب اتجاهـــات وأنماطاً سلوكية من الآخرين فالأنا الداخلية تستطيع أنْ تعِي الأفعال والاتجاهات وهـــي

تقابل تماماً مفهوم الأنا (Ego) عند فرويد، أما الأنا الخارجية (Me) فهي الجزء الثـاني من الذات وتتضمن كل القوى في العالم الخارجي والتي تؤثر في الفرد (الإتجاهات المنظمة للآخرين التي يفترضها المرء ذاته) إذ اننا عن طريق التعلم من الآخرين يتـبين لنـا أنّ أتجاهات معينة ملائمة لموقف ما ويقول ميد: إنّ الضبط الاجتماعي تعـبير عـن الأنـا الخارجية في مواجهة الأنا الداخلية (العقيلي،2005: 26-27) .

فالذات عنده هي ذات اجتماعية تكتسب من خلال الجماعات هي تتكون من عدة ذوات كالذات العائلية تمثل اتجاهات كتعبير عن العائلة وذات مدرسية كالتجاهات معبرة عن المعلمين والزملاء وذوات أخرى كثيرة (هول ولندزي ،1971: 608) ، والأنـا عند فرويد هي مجموعة من العمليات العقلية مثل التفكير والإدراك، فعن طريقها يـتم تحديد مستوى الشعور ويتم التفريق بين الواقع والخيال، وفي بعض الأحيان يقصد فرويد بالأنا (الشخص) وفي أحيان أخرى يقصد بها بأنّ لها دوراً في تحقيق التوازن بين الهو (Id) والأنا العليا (Super Ego) (الدباغ ،1997: 25) .

لقد توصل فرويد إلى أنّ عناصر الشخصية هي ثلاثة :-

1- **(الهو) أو القوى اللاشعورية** (Id) وهذه تندفع نحو إشباع النزعات الغريزية وهي الطاقة الغريزية .

2- **الانا أو الذات** (Ego) .

3- **الذات العليا** (Super Ego) وهي الرقيب وتقوم بعملية السماح أو المنع "للأنا" وهي تنظم الصلة بين الغرائز من ناحية والأنا من ناحية أخرى .

فالأنا عند فرويد هي الشخصية التي تشعر بها في أنفسنا فأنا أحب وأنا أحترم والأنا تتكون عنده غريزياً كما هي في حالة الطفل الذي يندفع للحصول على اللذة والإبتعاد عن الألم ، وطريقة تكوين الأنا عند فرويد شبيهة بطريقة تكوين عاطفة اعتبار الـذات عند مكدوكل (Mcdougal) و"العاطفة التي مركزها فكرة المرء عن نفسه" هي عاطفة إعتبار الذات ففي حالة الإستثارة يفعل الإنسان أمراً لايرضيه لنفسه كما هي في حالة الغضب أو حالة السرور إذا حقق لما في نفسه مايريده لها.(القوصي،1975: 96-112)

وأما عند كوفكا (Kofka)(1935) فالذات هي نواة الأنا حيث تتكون الأنا من الخبرات التي يتعرض لها الفرد ، وهذه الخبرات قد تكون شعورية أو لاشعورية. فالخبرات الشعورية تُكوّن الأنا الظاهرية وهي مكافئة عند (كوفكا) لمفهوم الذات بوصفها موضوعاً.

وأمّا الذات عند شين (Chein)(1944) لاتقوم بأي عمل إذ انّ ذلك من نصيب الأنا فتقوم الأنا بأغراض الدفاع عن الذات وتعزيزها وحفظها ، ففي حالة الخطر تسارع الأنا إلى نجدتها ، والذات في نظره هي مايَعِيه الإنسان والأنا هي مجموعة من العمليات.

وأما شريف وكانتريل (Cantril and Sherif)(1947) فالأنا تعني عندهما الذات كموضوع وليستْ الأنا الفاعلة كما هي في نظرية فرويد للتحليل النفسي ، وأن هيلكارد (Hilgard,1949) يصف الذات أمام الجمعية النفسية الأمريكية بأنها شيءٌ لايمكن الاستغناء عنه للوصول إلى فهم كامل لميكانزمات دفاع الأنا الفرويدية، وهي صورة الإنسان عن نفسه ويبين سيموندس (Symond's) (1951) في كتابه الأنا والذات بأنه الأنا تبعاً لنظرية التحليل النفسي هي مجموعة عمليات الإدراك والتفكير والتذكر وهذه العمليات هي المسؤولة عن تطوير وتنفيذ خطة عمل من أجل إشباع الإستجابة للبواعث الداخلية، وأمّا الذات عنده فهي تقييم الشخص لنفسه، وهناك تقييم شعوري للذات قد لايتفق مع التقييم اللاشعوري للذات ، وتعني الذات في علم النفس المعاصر جانبين ، الذات كموضوع (self as subject) أي كمشاعر واتجاهات وميول ومدركات وتقييم لنفسها كموضوع أما الذات كعملية (self as process) فتعني مجموعة من الأنشطة والعمليات كالتفكير والإدراك والتذكر وتعني أيضاً كحركة او كفعل وكنشاط **(المعروف ،1986: 19)**

والذات عند ساربين (Sarbin)(1952) هي بناء معرفي تتضمن أفكار الفرد عـــن مختلف نواحي وجوده فهي تتكون من (الذات البدنية) و (الذات الإجتماعية) و(الذات المستقبلة) وهذه كتعبير عن أعضاء الحس لديه وتكتسب هذه الذوات عن طريق الخبرة ويستخدم لفظ الذات والأنا بعضها محل البعض الأخـــر **(هـول ولنـدزي ،1971: 601)**

ويشير ثورن (Thorne،1955) إلى أن الأنا لها الوظيفة الإدارية للـذات وتتضـمن تقويم الذات وضبطها والذات تنمو شعوريا من خلال معاناة الخبرة الذاتية .

وصورة الذات هي الذات التي يعتقد الفرد ان يكونها، ومفهوم الـذات لدى الفرد هو مفهوم محوري تقويمي كما يعتقد أنها تبدو للآخرين (باترسون،1981:102-106).

ويبين مورفي (Murphy,1947) الذات على أنها (الفرد كما يدرك نفسه)، والأنا عنده عبارة عن جهاز تدعم الذات أو تحميها عن طريق الميكانزمـات الدفاعيـة مثـل التعويض ، التقمص والتبرير (الظاهر،2004: 23) .

ويؤكد يونك (Jung) (1875–1961) أنّ تحقيق الذات يتوقف غالبـاً علـى التعاون مع الأنا حيث أنّ تجاهل الأنا وسائط النمط الأولى للذات ففي هـذه الحالـة لايمكن الوصول إلى تقدير وفهم الذات (المبيجي،2001: 139).

فالذات عنده تقع في موضع بين الشعور واللاشعور وهي هدف الحياة الذي يحاول الناس بلوغه ولكنهم نادراً مايبلغونه (باقر وحمزة ،1984: 183) وتمثل تكامل الشخصية بجوانبها الشعورية واللاشعورية والأنا لديه مركز الشخصية قبل أن تتكون الذات وعندما تقوى الذات تصبح هي نقطة التوازن الجديدة (الشماع،1981:34-36)

استعمل البورت (1897–1967) اصطلاح الأنا (Ego) كمرادف لاصطلاح الذات ويرى البورت انّ الانا تضم في داخلها عملية ديناميكية لقوةٍ إيجابية كبيرة. وحسب رأيه تعد الأنا والذات القوة الموحدة لكل العادات والخواص ووجهات النظر والمشاعر وميول الكائن البشري (Bischof, 1970, P301-302) .

ويعتقد (جوردجيف) أنّ الإنسان يحوي العشرات من (الأنات) وليست (أنا) واحدة ويقول: من الممكن تكوين أنا مركزية أو (جوهرية) عن طريق دمج (أنا) بأخرى وتكوين كتلة صلبة من الذات، وأن ذلك يتحقق عن طريق الإرادة وممارسة الخيال ولكنه أمر يتطلب جهداً لبلوغه ويعزو سبب تغير الإنسان من لحظة إلى أخرى إلى فاعلية كل (أنا) والتي تأخذ زمام الأمور لفترات قصيرة (كمال ،1983: 451) .

اشكال مفهوم الذات :

هناك عدة حالات لمفهوم الذات تنطوي تحت واحدة من أربعة تصنيفات ،بجانبيها الجسمي والنفسي وهي :– مفهوم الذات المدرك (Berceired self–concept) ومفهوم الذات المؤقت (Transitory self–concept) ومفهوم الذات الاجتماعي (Social self–concept) ومفهوم الذات المثالي (Ideal self – concept) ، .(Burns 198 :Hurlock 1974)

1- مفهوم الذات المدركة Perceived self concept : وهي تعني مدركات الفرد لذاته وتصوراته عنها أي ذات الفرد كما يدركها هو ، اذ يشير كل من راسكن وروجرز الى ان مفهوم الذات لايكون دائما في الوعي ولكنه يكون دائما متاحا للوعي، بمعنى انه يمكن استحضاره للوعي (الشعور) **(زهران ،1977، 73) و (Raskin and Rogers , 1989 : 169)**

2- مفهوم الذات الاجتماعية Social self – concept :وهي مدركات الاخرين عن ذات الفرد وتصوراتهم عنها وهذه المدركات يكونها الاخرون من خلال ملاحظاتهم للفرد في اثناء تعاملهم معه(**Samuels, 1977, 63,**).

3- مفهوم الذات المثالي Ideal self – concept : وهو يعني المدركات والتصورات الموجودة عند الفرد عن الصورة التي يجب ان يكون عليها، وتعكس الذات المثالية ما يود الفرد ان يعمله والوصول اليه وينبغي ان تكون في حدود الممكن **(الشناوي، 1994 ، 278)**، ويتأثر مفهوم الذات بعوامل وراثية مختلفة وعوامل بيئية اهمها الجماعة المرجعية للفرد أي الافراد المهمين في حياته، ويتأثر مفهوم الذات كذلك بالنضج والتعلم وبالقيم والدوافع **(سارةواخرون،1992 : 50)**.

أما فيما يتعلق بمحتوى مفهوم الذات فقد اقترح شافلسون وزملاؤه نموذجا هرميا والشكل (5) يمثل هذا المحتوى ،ويفترض ان يكون هذا النموذج متعدد الجوانب لمفهوم الذات يمكن ان يشمل هرما ، قاعدته مكونة من الخبرات والمواقف وقمته مفهوم الذات العام ، ويشبه هذا النموذج الهرمي لمفهوم الذات نموذج ڤيرنون (Vernon) الهرمي المكون لمكونات القدرة العقلية فيقع مفهوم الذات العام في قمة هذا الهرم ، وفي المستوى

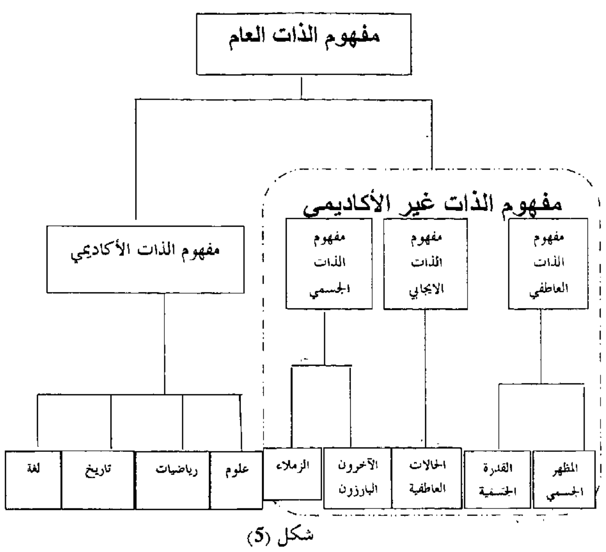
الثاني ينقسم مفهوم الذات الى جانبين الاول منهما مفهوم الذات الاكاديمي والثاني مفهوم الذات غير الاكاديمي ، وفي المستوى الثالث ينقسم مفهوم الذات الاكاديمي الى مجالات وفق المواد التعليمية المختلفة ويستمر هذا التقسيم الى ان يصل الى المواقف الخاصة التي تشكل قاعدة الهرم العريضة التي تتضمن اكثر مفاهيم الذات خصوصية ، اما الجانب غير الاكاديمي فينقسم الى مفهوم الذات الاجتماعي والجسمي والنفسي ويمكن اجراء تقسيمات اخرى في هذا الجانب في المستويات الادنى كما هو الحال في الجانب الاكاديمي لمفهوم الذات **(sharelson , 1976: 81)(الظاهر،40،2004)**

ويرى شافلسون **Shovelson 1982** أن هناك ثلاثة أبعاد رئيسة ترتبط بمفهوم الذات:

- **البعد الاول First Dimension**: ويتعلق بخبرات الفرد مع بيئته، ويدخل ضمن ذلك الأحداث المهمة في حياته إضافة إلى خبراته اليومية، ويتأثر مفهوم الذات باتساق مع الحوادث الحياتية وثباتها.

- **البعد الثاني Second Dimension**: ويتطلب تفاعل الفرد مع أشخاص مهمين هم والداه، أشقاؤه وأقاربه ومعلموه.

- **البعد الثالث Third Dimension**: يتعلق بعزو الفرد لسلوكه، إذ يعزو الأفراد نتائج سلوكهم نتيجة السيطرة الداخلية، أو إلى الصدفة أو الحظ أو أشخاص آخرين مهمين بموقع القوة والسلطة (السيطرة الخارجية) ويميل الأفراد الذين لديهم مفهوم عالٍ للذات إلى أن تكون (سيطرقم داخلية) ويؤكد شافلسون أن تعزيز الصورة الشخصية للطالب أي تعزيز مفهوم ذاته يعد هدفاً تربوياً.**(Madonna, 1990, 1153)**



شكل (5)

التنظيم الهرمي لمفهوم الذات ومستوياته المختلفة الذي اقترحه شافلسون وزملائه

طرق قياس مفهوم الذات :

ان الوسيلة المثلى لفهم السلوك يمكن التعرف عليها من خلال الاطار المرجعي الداخلي للفرد نفسه، في حين تزود العلماء بالتقارير الذاتية من خلال نظره من داخل النفس وتعتمد على معرفة الفرد وخبرته عن نفسه لكن بحدود معينة ،الاان هذه الوسيلة ليست بالدرجة التي تسمح بتوفير الدقة من الناحية الشكلية ،يضاف الى ذلك ان نتائج هذه التقارير يمكن ان تتاثر بتقلبات المزاج النفسي أو ظروف الاختبار وزمانه ومكانه وتتحدد الحالة النسبية لمفهوم الذات عند الفرد من خلال أسلوب أو أكثر من الأساليب الآتية :

1.التأملات الذاتية الاستنباطية في الأوضاع الشخصية الأسرية الاجتماعية والمدرسية والمهنية.

2.التطابق بين وصف الحالي والوصف الامثل لمفهوم الذات .

3.التطابق بين تقرير النفس الذاتية وبين الفعل والتقارير الموضوعية للملاحظين .

4.الاستنتاجات غير الاستنباطية المأخوذة عن طريق وسائل الإسقاط والفحوص الاكلينكية. (والاس وجرين،1979: 18).

-بعض مصطلحات المرتبطة بمفهوم الذات:

أ-تقبل الذات :

وهو اتجاه شخصي يكونه الفرد عن نفسه ويعد ذا أهمية خاصة بالنسبة له وعادة وما ينبيه الفرد بعد معرفته التامة بقدراته واستعداداته ومحدداته وإمكانياته الذاتية ويدخل في ذلك جوانب القوة والضعف في الذات ومحاسن الفرد وعيوبه وأخطائه ويعد هذا التقبل من أهم مقومات الشخصية السوية.

ب- تحقيق الذات :

عملية تنمية قدرات ومواهب الذات الإنسانية وفهم الفرد لذاته وتقبله لها مما يساعد على تحقيق الاتساق والتكامل والتناغم ما بين مقومات الشخصية وتحقيق التوافق بين الدوافع والحاجات والحاجة الناتجة عن ذلك.

ج- تقدير الذات :

تقويم الشخص لنفسه في حدود طريقة إدراكه لآراء الآخرين فيه وفكرة المرء عن نفسه هي نمط إدراكه لذاته وهذا المفهوم مرتبط جداً لمفهوم الذات وهو يشير إلى نظرة الفرد الايجابية إلى نفسه تتضمن الثقة بالنفس الإيجابية إلى نفسه بمعنى أن ينظر الفرد لذاته نظرة تتضمن الثقة بالنفس بدرجة كافية ويتضمن إحساس الفرد بكفاءته وهناك فرق بين مفهوم الذات و تقدير الذات حيث. يمكن القول ان مفهوم الذات عبارة عن معلومات عن صفات الذات ، بينما تقدير الذات هو تقييم لهذه الصفات . وعلى ذلك ينظر إلى مفهوم الذات على أنه يتضمن فهماً موضوعياً أو معرفياً للذات ، بينما تقدير الذات فهم انفعالي للذات يعكس الثقة بالنفس .

ويميز "هاماشيك" بين ثلاثة مصطلحات في هذا المجال:

1- **الذات :** وتمثل الجزء الواعي من النفس على المستوى الشعوري.

2- **مفهوم الذات :** ويشير إلى تلك المجموعة الخاصة من الأفكار و الاتجاهات التي تكون لدينا في أية لحظة من الزمن أي أنها ذلك البناء المعرفي المنظم الذي ينشأ من خبرتنا بأنفسنا والوعي بها.

3-**تقدير الذات:** ويمثل الجزء الانفعالي منها. (الشيخ،1993: 53)

إذاً هنالك فرق بين مفهوم الذات و تقدير الذات حيث أن الأول هو التعريف الذي يضعه الفرد لذاته أو الفكرة التي يكونها عنها أما تقدير الذات فهو التقييم الذي يضعه الفرد لذاته بما فيها من صفات.

د- تنظيم الذات :

ويتضمن تحكم الفرد في سلوكه الحالي وميله إلى ضبط النفس والتحكم الذاتي بهدف تحقيق الرضا النفسي الداخلي.

ه- الشعور بالذات :ويتضمن نوعين من المشاعر:

1. **الشعور الإيجابي نحو الذات:** ويتكون في النفس نتيجة للتقدير والمدح والتفوق الاجتماعي والنجاح.

2. **الشعور السلبي نحو الذات :** ويتكون داخل النفس نتيجة للشعور بالرفض الاجتماعي ونقص الكفاءة الاجتماعية.

و- الرضا النفسي :

ويتضمن شعوراً بالارتياح يتكون في نفس الفرد نتيجة لإشباعه لحاجاته ودوافعه الشخصية مثل الحاجة للتقدير والمدح والنجاح.

ز- قوة الانا :

ويشير إلى توافق الفرد مع ذاته ومجتمعه علاوة على خلوة من الاضطرابات الإدراكية والأعراض العصابية والقدرة على التكيف في مواجهة مشكلات الحياة (الشيخ، 2003: 26-29)

انواع مفهوم الذات واشكاله وابعاده:

من انواع مفاهيم الذات التي تحدث عنها العلماء ثلاثة وهي:

أ-مفهوم الذات الإيجابي: ويتمثل في تقبل الفرد لذاته ورضاه منها حيث تظهر لمن يتمتع مفهوم الذات إيجابي صوراً واضحة ومتبلورة للذات يلمسها كل من يتعامل مع الفرد أو يحتك به ويكشف عنها أسلوب تعامله مع الآخرين الذي يظهر فيه دائماً الرغبة في احترام الذات وتقديرها والمحافظة على مكانتها الاجتماعية ودورها وأهميتها والثقة الواضحة بالنفس والتمسك بالكرامة والاستقلال الذاتي مما يعبر عن تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها ويعود قبول الذات من لديه مفهوم إيجابي عن ذاته إلى معرفة الذات والتبصر بها. (الشيخ،2003:23)

ب- مفهوم الذات السلبي: فيما يتعلق بمفهوم الذات السلبي يظهر أن هناك نمطين:
الاول: تكون فكرة الفرد عن نفسه غير منتظمة حيث لا يكون لدى الفرد إحساس بثبات الذات وتكاملها إذا لا يعرف مواطن الضعف والقوة لديه والأمر هنا يشير إلى سوء التكييف.

الثاني :يتصف بالثبات والتنظيم ويقاوم التغيير وفي النمطين فإن أي معلومات جديدة عن الذات تسبب القلق والشعور بتهديد الذات وقد أشارت العديد من الدراسات عن الارتباط الوثيق بينما مفهوم الذات الإيجابي و الصحة النفسية من جهة وبين مفهوم الذات السلبي والاضطراب النفسي من جهة أخرى.حيث أن الأفراد الأسوياء وكانوا أكثر إيجابية في تعاملهم مع الآخرين وكانت الفكرة التي يحملونها عن أنفسهم إيجابية أي أنهم أشخاص مرغوب فيهم أما المضطربون فأظهروا مفهوماً سلبياً عن ذواتها وأنهم أشخاص غير مرغوب فيهم....والواقع أن من يكون لنفسه مفهوماً سلبياً كثيراً ما يكشف عن هذا المفهوم من أسلوب حديثه أو تصرفاته الخاصة أو من تعبيره عن مشاعره تجاه نفسه والآخرين مما يجعلنا نصفه بعدم الذكاء الاجتماعي أو عدم احترام الذات وعادة ما يعاني هؤلاء الأفراد من نوعين من السلبية:

الاول: يظهر عدم القدرة على التوافق مع العالم الخارجي الذي يعيشون فيه حيث تسمع أياً منهم يعبر عن ذلك بأنه ليس على مستوى الآخرين أو أنه محمل بالمشاكل والهموم أو أنه يشعر بعدم الاستقرار النفسي في حياته.....

الثاني: ويظهر في شعور البعض منهم بالكراهية من الآخرين حيث تسمعه يعبر عن ذلك بأنه يشعر بعدم قيمته أو عدم أهمية أو أنه غير مقدر من الآخرين مهما فعل.... (مخول، 1994 ، 280)

ج- مفهوم الذات الخاص: ويشير إلى فهم الذات كما هي عليه من وجهة نظر الشخص وتتضمن مخاوفه ومشاعره المتصلة بعدم الأمن ونقاط الضعف التي لا يعترف بها الإنسان لأحد وهذه تتضمن بالإضافة إلى الجوانب السلبية جوانب إيجابية.(الشيخ، 2003: 36)

اشكال مفهوم الذات:

أ –مفهوم الذات الاجتماعي:

ويشير هذا المفهوم إلى تصور الفرد لتقويم الآخرين له معتمداً في ذلك على تصرفاتهم و أقوالهم ويتكون من المدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين يتصورونها عنه ويتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

ب_ مفهوم الذات الاكاديمي:

ويعرف بأنه اتجاهات الفرد ومشاعره نحو التحصيل في مواضيع معينة يتعلمها ذلك الفرد أو هو تقرير الفرد عن درجاته وعلاماته في الاختبارات التحصيلية المرتفعة.

ج- مفهوم الذات المدرك:

ويتكون من المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات كما تنعكس إجرائياً في وصف الفرد لذاته وهو عبارة عن إدراك المرء لنفسه على حقيقتها وواقعها وليس كما يرغب فيها ويشمل هذا الإدراك مظهرة وجسمه وقدراته ودوره في الحياة (ابو جادو، 1998: 139)

د- مفهوم الذات المثالي:

ويسمى هذا المفهوم بذات الطموح وهو عبارة عن الحالة التي يتمنى أن يكون عليها الفرد سواء كان ما يتعلق منها بالجانب النفسي أم الجسمي أم كليهما معاً معتمداً على مدى سيطرة مفهوم الذات المدرك لدى الفرد ويتكون من المدركات والتطورات التي تحدد الصورة المثالية التي يود الفرد أن يكون عليها.

ه- مفهوم الذات المؤقت:

وهو مفهوم غير ثابت يملكه الفرد لفترة وجيزة ثم يتلاشى بعدها وقد يكون مرغوباً فيه أو غير مرغوب فيه حسب المواقف والتغيرات التي يجد الفرد نفسه إزاءها . (ابو جادو، 1998: 140)

أبعاد مفهوم الذات:

فقد كان العالم "جيمس "أول من تكلم بشكل واضح عن أنواع وأبعاد الذات طبقاً لما يرى جيمس أن هنالك أربعة أنواع لمفهوم الذات هي:

ا-الذات الواقعية : وهي عبارة عن إدراك الفرد لقدراته وإمكاناته وأدواره في العالم الخارجي .

ب-الذات الاجتماعية: وهي الذات كما يعتقد الشخص أن الآخرين يروها

ج-الذات الإدراكية: وهي عبارة عن تنظيم للاتجاهات الذاتية

د-الذات المثالية : وهي مفهوم الفرد كما يود أن يكون (كامل،177:1993-179)

وتبعاً لذلك فإن الفرد يملك عدة ذوات منها:

أ- الذات كما يعتقد حقيقة بما هو كائن عليه.

ب- الذات كما يتمنى أن يكون عليه.

ج- صورة الذات كما يعتقد أن الآخرين يروها هما

وقد رأى جيمس أن هناك نظامين ممكنين للذات هما :

أ- الذات التجريبية

ب- الذات العارفة

وقد ميز " ميد " بين بعدين ومظهرين في الذات أطلق على أسم أولها الذات "المفردة" هي تمثل دوافع الفرد الطليعة غير المقيدة بالمعايير الاجتماعية وأطلق على المظهر الثاني اسم " الذات الاجتماعية" وهي تمثل معايير الثقافة التي امتصها الفرد وتتحكم فيها الأدوار العامة وهما بعدان لشيء واحد ويتفاعلان معاً ويأتي السلوك نتاجاً لهذا .....**وقد ميز "كاتل" بين ثلاثة أبعاد للذات:**

أ- فهناك الذات البنائية وهي تقابل الأنا كعملية أو كفاعل.

ب- هناك الذات التأملية بقسميها الواقعي والمثالي ومنه.

تتضح الذات كموضوع وهي تنقسم إلى:

أ- الذات الواقعية أو الفعلية: وهي رؤية الفرد لنفسه وإقراره لها.

ب- الذات المثالية: وهي الفرد كما يود أن يرى نفسه.

وفي دراسات "ستينس" ذكر أن هناك ثمانية أبعاد للذات هي:

أ- البعد المساحي للذات.

ب-بعد الذات المدركة الواعية.

ج- تنوع الفئات المختلفة داخل الذات.

د- الثقة بالنفس.

ه- تكامل الأنماط.

و -الاستبصار " تطابق الذات مع الواقع."

ز- الثبات " ثبات مفهوم الذات.

ح- تقبل الذات "تطابق الذات المدركة والذات المثالية."

وفي دراسة التي قام بها "زهران "عن مفهوم الذات وعلاقتـه بالتوجيـه النفسـي للمراهقين تبين أن مفهوم الذات يحتوي على الأبعاد الآتية:

أ- التطابق بين الذات المدركة والذات المثالية.

ب- قوة عاطفة الذات.

ج- التوافق الشخصي التام.

د- العلاقات العائلية المتوفقة.

هـ - الاتساق المسؤولية الوثوق (ابوزيد،1988: 113-115)

خصائص مفهوم الذات ومكوناته :

إن لمفهوم الذات خصائص منها :

أ- مفهوم الذات منظم وتركيبي:

إذ تشكل خبرات الفرد بكل تنوعها مجموعة المعلومات التي يؤسس عليها مفهومه عن ذاته ومن أجل تسهيل استيعاب هذه الخبرات يضعها في زمر ذات صيغ أبسط إنه ينظم الفئات التي يتبناها بحيث تكون إلى حد ما انعكاساً لثقافته الخاصة وعلى سبيل المثال: قد تدور خبرة الطفل في محور عائلته وأصدقائه ومدرسيه وهذا ما يبرر وجود الفئات في أحاديث الأطفال عن أنفسهم لأن هذه الفئات تمثل طريقة لتنظيم الخبرات وجعلها ذات معنى.(الشيخ،2003: 29)

ب- مفهوم الذات متعدد الجوانب:

وهذه الجوانب تعكس نظام التصنيف الذي يتبناه الفرد أو يشاركه فيه العديدون وأشارت بعض الدراسات الى أن نظام التصنيف هذا قد يشكل بمجالات كالمدرسة والتقبل الاجتماعي والقدرة والذكاء العام .(ابوجادو،1998: 141)

ج- مفهوم الذات معرفي :

إذ يمكن أن تشكل جوانب مفهوم الذات معرفاً قاعدته خبرات الفرد في مواقف خاصة وقمته مفهوم الذات العام وتقسم قمة الهرم إلى مكونين هما:

1- مفهوم الذات الأكاديمي الذي يتفرع إلى مجالات من المواضيع الرئيسة "علوم" رياضيات ثم إلى المجالات المحددة ضمن المواضيع الرئيسة.

2- مفهوم الذات غير الأكاديمي: الذي يتفرغ إلى مفهوم اجتماعي ومفهوم عاطفي ومفهوم فيزيائي(الزيات،2001: 259)

د- مفهوم الذات ثابت نسبيا :

أي أن مفهوم الذات العام يتسم بالثبات النسبي وكلما كان الاتجاه في مفهوم الذات نحو القاعدة كان هذا المفهوم أكثر ثباتا نسبيا ولكي يحدث تغيير في مفهوم الذات العام يتعين حدوث مواقف متعددة ومحددة.فمثلا خبرات النجاح والفشل لأحد تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة التاريخ ربما يؤثر على مفهوم الذات الأكاديمي لديه لكن تأثيرها في المفهوم العام للذات يكون ضعيفا. (ابوجادو،1998: 142)

هـ- مفهوم الذات نمائي ومتطور:

حيث أن مفاهيم الذات لدى صغار الأطفال كلية أو شاملة وغير متمايزة ومع بداية بنائهم للمفاهيم واكتسابهم لها ومع عمليات النضج والتعلم يحدث تزايد للخبرات المختزنة وتبدأ عمليات تصنيف الأحداث والمواقف ومع تزايد العمر الزمني والخبرة يصبح مفهوم الذات أكثر تمايزاً ومع إحداث قدر من التكامل بين مكونات مفهوم الذات يمكن أن تتكامل مظاهر مفهوم الذات كالبنية والتنظيم والتعدد. (الزيات، 2001: 260)

و- مفهوم الذات متمايز أو فارقي:

بمعنى أنه متمايز أو مستقل عن الأبنية الأخرى التي يرتبط نظرياً بها فمثلاً يمكن افتراض أن مفهوم الذات للقدرة العقلية يبدو أكثر ارتباطاً بالتحصيل الأكاديمي من القدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية وهكذا..(الشيخ،2003: 30)

ز- مفهوم الذات تقويمي:

أي أن مفهوم الذات ذو طبيعة تقويمية وليس وصفية وهذا التقويمات تحدث في مواجه المعايير المطلقة" كالمثالية" كما تحدث في مواجهة المعايير النسبية "كالواقعية" مثل استقبال تقويمات الآخرين وبعد التقويم يمكن أن يتباين في الأهمية بالنسبة لمختلف

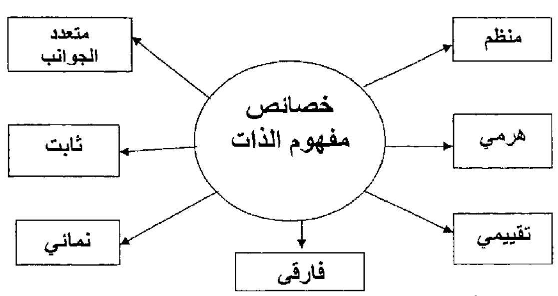
الأفراد والمواقف وهذا التباين ربما يعتمد على خبرات الفرد الماضية وثقافته الخاصة ومركزه وأدواره في مجتمع معين. (الزيات،2001: 260)

أما مكونات هذا المفهوم فهي متضمنة في أن مفهوم الذات هو مفهوم افتراضي يعبر عن خصائص الشخص وصفاته كما يدركها في الجوانب التعليمية والاجتماعية والانفعالية والأخلاقية والجسدية . ويرى هيرسلر أن مفهوم الذات يتضمن ثلاثة مكونات:

ا-**الجانب الإدراكي :** يشير إلى الطريقة التي يدرك بها المرء نفسه ويشمل الصورة التي لدى الشخص عن مظهره الجسدي وتصوره للانطباع الذي يتركه لدى الآخرين ويتضمن أيضا الصورة التي لديه عن مدى جاذبيته ومدى أهمية الأجزاء المختلفة من جسده مثل العضلات وذلك من حيث تأثيرها على سلوكه ومن حيث الاعتبار الذي يمكن أن تعطيه إياه في أعين الآخرين.

ب- الجانب المفهومي : ويعني تصور الفرد لصفاته المميزة : قدراته ، مواطن ضعفه، خلفيته وأصوله ، أفكاره وطموحاته فيما يتعلق بالمستقبل ، ويطلق على هذا الجانب (مفهوم الذات النفسي) ويشمل التكيف للحياة وصفات كالأمانة والثقة بالنفس والاستقلالية والشجاعة والكفاءة أو ما هو نقيض ذلك.

ج-الجانب الموقفي : ويعني مشاعر المرء نحو ذاته واتجاهاته نحو وصفه الحالي وآفاق المستقبل ،مشاعره حول أهميته واتجاهه نحو الاعتزاز بذاته أو تأنيبها والشعور بالخجل منها وهذا يعكس قناعاته فيما يتعلق ومدى قبوله تقديره لذاته (الرفاعي،1983: 76).



الشكل (6) يوضح اهم خصائص مفهوم الذات (عقل،2009: 69)

عمل مفهوم الذات وديناميته:

يتمثل عمل مفهوم الذات بتشكيل مجموعة من التصورات تكون جاهزة للعمل في لحظة معينة وهذه التصورات تختلف في بنيتها و دورها وتعتمد على الحالات الاجتماعية السائدة وعلى الحالة التي يحفز فيها الفرد و يرى "هازل و إليسا" أن عمل مفهوم الذات هو شكل خاص من مفهوم الذات الذي ينظم تبعاً لأي شكل من مجموعة البنى المفعمة بالقوة و النشاط و العاملة في عمل مفهوم الذات ونسق الذات و المثل والإستراتيجية و قواعد الإنتاج . إن البنى الفاعلة في عمل الذات هي الأساس عند البدء بالأعمال وهي الأساس في الملاحظات و الحكم و تقييم هذه الأفعال. (الشيخ،2003: 50)

دينامية مفهوم الذات:

فإن مفهوم الذات ينظم السلوك ويبين استمرارية وقد نظر إليه علماء النفس على أنه مفعم بالقوة والنشاط، فعال وقوي قابل للتغيير. إنه يفسر وينظم الأعمال والخبرات الوثيقة الصلة بالذات، كما يقدم الحوافز والمعايير والخطط من أجل السلوك. ولقد ضاعف الباحثون النفسيون جهودهم لدراسة أهمية هذا المفهوم وأهمية دوره لفهم مفهوم الذات بصفته أحد منظمات السلوك المهمة. وقد تم التركيز بشكل أساسي من أن مفهوم الذات مفهوم مفعم بالقوة والنشاط وهو يتوسط أكثر عمليات الشخصية في

أوسع مجال من التنوع. كما أنه متعدد الجوانب. مرتبط بتنظيم الذات ويمثل بأشـــكال مختلفة. (الشيخ،2003: 35)

العوامل المؤثرة في تكوين مفهوم الذات :-

هناك عدة عوامل تسهم في تكوين مفهوم الذات منها:

أ- تحديد الدور:

يؤكد "ساربي" أهمية التفاعل بين الذات والدور الاجتماعي في السلوك البشري فلدرجة ما يتأثر إحساس الشخص بهويته بتقدير الآخرين للأدوار الاجتماعية التي يقوم بها ويعد تصور الفرد لذاته من خلال الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها من العوامل المهمة التي تساهم في تكوين مفهوم الذات لديه وقد وجد "كوهن وزملاءه" أن هذا التصور للذات ينمو مع نمو الذات وأن الفرد في أدائه لسلوك الدور المنوط به. يعبر قاصداً أو غير قاصد عن جزء من ذاته وتعمل إدراكات الذات هنا ورؤية الفرد لنفسه واتجاهاته نحوها على مساعدته في اتخاذ دورة بطرق معينة فالصلة بين الإدراكات الذاتية وسلوك الدور دائمة ونحن نعتمد على المعايير الاجتماعية في إدراك ذواتنا وإلى المدى الذي نبلغه في ذلك الإدراك فإننا يمكننا اتخاذ دور الآخر وتوقع استجابات الآخرين عنه والاستجابة لذواتنا الأمر الذي يؤكد أن سلوك الدور يتضمن دائماً علاقة قوية بين ذات الفرد والآخرين ويبنى مفهوم ذات الفرد على أساس التوحدات الأولية مع الأم في بكورة حياته وعند ما يتم النمو الجنسي للفرد فإن صورة الجسم تصبح أكثر ثباتاً وتصبح الأدوار أكثر وضوحاً واندماجاً داخل مفهوم ذاته وتزداد شخصيته تبعاً لذلك اتساقاً مع مرور الوقت. (ابوزيد،1988:105)

ب- المعايير الاجتماعية:

يتضمن كل مفهوم للذات حكماً من أحكام القيمة فالفرد عندما يحكم على نفسه فهو يحمل على نفسه صفة من الصفات بدرجة معينة وبالنسبة لمعيار معين يشتقه الفرد من المعايير الاجتماعية ومستويات السلوك التي وضعها له المجتمع ليسلك وفق مقتضياتها.وقد ظهرت أهمية المعايير الاجتماعية وخاصة المعايير الجسمية بالنسبة لمفهوم الذات بعد أن ثبت عن طريق الدراسات التي قمت في هذا المجال " أن صورة الجسم

والقدرة العقلية وما لهامن اثر في تقييم الفرد لذاته تعتمد على معايير اجتماعية".ومع تقدم السن نجد أن رضا الفرد عن ذاته يعتمد على كيفية قياسية لعناصر قدراته المختلفة التي يكتشفها والتي يساعد الكبار المحيطين به على إحاطته بها ويتضح إذ اننا نحمل في عقولنا تأثير المعايير الاجتماعية على آمالنا وأهدافنا فهي التي تحدد المستوى الذي نهدف إليه والأداء الذي نرضى عنه. (ابوزيد،1988: 107)

ج- التفاعل الاجتماعي:

أوضحت نتائج العديد من الدراسات أن التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناضجة تعزز الفكرة السليمة عن الذات وأن مفهوم الذات الموجب يعزز بنجاح التفاعل الاجتماعي ويزيد عن نجاح العلاقات الاجتماعية بدورة وتلعب خبرات تربية الطفل من خلال عملية التنشئة والتطبيع الاجتماعي دوراً مهماً وخطيراً في تشكيل فكرته عن نفسه وتكوين شخصيته من خلال علاقاته المتبادلة مع الوالدين وتفاعله ما هما ومن خلال عملية التنشئة ترتبط مشكلة الذات بمشكلة الدافعية الإنسانية نتيجة تنمية الفرد البيولوجي ردود فعل ليس فقط تجاه الآخرين وإنما تجاه نفسه ومعايير جماعته وتعتبر هذه المشاعر علامات محددة لنمو الذات ومن العمليات الديناميكية التي تساعد على تكوين الذات في هذاالمجال:

1 - **الامتصاص:** وفيها يمتص الطفل من المجتمع الخارجي خاصة أسرته موقفهم من أفعاله ونوع معاملتهم له فيسلك نحو نفسه كما يسلك الآخرون نحوه.

2 - **التوقع:** ومعنى ذلك أن يسلك الطفل مع الآخرين السلوك الذي يتوقعونه منه ثم هو يستطيع في نفس الوقت توقع ردود أفعالهم نحوه في حدود الأدوار المقررة والمعايير المشتركة وما اللذان يسهلان عملية التوقع. (ابوزيد،1988: 108)

د- اللغة:

أشار "ميد" إلى نتيجة مهمة لاستعمال اللغة وهي أن الطفل عندما يستعمل صوته ويسمع نفسه عندما يتحدث فإنه يثير نفسه فضلاً عن إثارته للآخرين وبسبب ذلك فإنه يستطيع أن يتفاعل مع كلماته الخاصة ويبدأ يفكر "بهذا يصبح" موضوعاً لنفسه" ويأخذ

دور الآخر لكون اللغة التي تعلمها تسمع ويستجاب لها بواسطة نفسه والآخرين بالمثل فيخبر ذاته و يسهل عليه بفضل تطور اللغة اتخاذ دوره والاستجابة للسلوك المتوقع للآخرين وبسبب كون الطفل يتعلم أن يتحدث ويفهم عندما يتحدث إليه الآخرون فإنه يكون قادراً على أن يضع نفسه والآخرين داخل فئات معينة كما تساعده اللغة على أن يمتد بنفسه من الحاضر إلى الماضي كما يتعلم كل شيء عن المستقبل فهو يكون صورة كثيرة الوضوح أو قليلة عما يود أن يكونه وإن الأداء اللفظي للفرد لا يمكن فهمه إلا من زاوية علاقة بوظيفة الكائن الحي في محاولته لتحقيق ذاته بقدر المستطاع في موقف معين. (ابوزيد،1988: 109)

هـ — الجماعات الاجتماعية:

لا يتفاعل الجنس البشري كأفراد منفردين فحسب وإنما كأعضاء في جماعات أيضاً فتطور الادراكات الذاتية واتجاهات الذات إنما يحدث تحت ظروف الحياة الجماعية ويجب أن يفهم في حدودها. ففي كل موقف اجتماعي فقد يظهر الفرد أنماطاً فريدة ومختلفة من السلوك في ظاهرة أي أنه يلعب أدواراً اجتماعية هي عناصر في الذات الكلية تتكشف من خلال عملية التكيف مع جماعة معينة. و يرى "ميد وميلر" أن الفرد يمكنه تملك عدد من الذوات الاجتماعية تمثل كل منها مجموعة من الاستجابات مستقلة بدرجة أو بأخرى ومكتسبة من مختلف الجماعات الاجتماعية التي يشارك فيها وتلعب المقارنة دوراً يؤثر في مفهوم الذات لدى الفرد حيث يخبر الفرد نفسه بطريق غير مباشر من المقاييس الخاصة للأفراد الآخرين الأعضاء في نفس الجماعة التي ينتمي إليها.

وتحتاج الادراكات الذاتية الفردية إلى إطارات مرجعية ثابتة لكي تتم من خلالها وتقدم الجماعات هذه الإطارات المرجعية من خلال العلاقة بين ذات الفرد وعضوية جماعة أو جماعة مرجعية وقد تركزت مجموعة من الاتجاهات حول تأثير مفهوم الذات على السلوك الاجتماعي خاصة اختيار الصديق وإن الكائن الإنساني لا يصبح كائناً إنسانياً إلا بدخوله في علاقات متبادلة مع غير من الكائنات الإنسانية كما تعمل الجماعات على إشعار الفرد بالانتساب لها ومكانته فيها وزيادة احترامه لذاته وتوفير الحب والأمن والحماية له .(ابوزيد،1988: 110)

محددات مفهوم الذات و المؤثرات الاجتماعية في تحقيقه: :

أ- المحددات الأسرية والاجتماعية ومفهوم الذات:

إذا كان مفهوم الإنسان عن ذاته مستمداً من سلوك الأشخاص المهمين في حياته فلا بديل أفضل من أن يبدي الوالدان تقبلاً ثابتاً واضحاً للطفل. فالأطفال الذين يشعرون بالحب والتقبل يحملون شعوراً إيجابياً نمو الذات. ويستمر شعورهم بالجدارة حتى لو تعرضوا لضغوط خارج البيت. أما الأطفال الذين لا يشعرون بتقبل أبويهم لهم فيكونون أكثر عرضة للتأثر بوسائل الآخرين السلبية وهكذا نجد أن للوالدين تأثيراً مهماً في بناء شخصية الأبناء وتكوين مفهوم الذات لديهم .فالطفل الذي ينشأ في بيئة تحيطه بالتقبل والعناية يدرك نفسه كشخص موثوق به. لأنه يشعر أن الراشدين يفهمون طبعه وأن العلاقة الطيبة بين الابن وأبيه تزوده بعلاقة ناضجة في علاقاته مع أقرانه وتزيد من ثقته بنفسه. كما تمت دراسة محددات الأسرة وجمعت معلومات عن السلالة والجنس وعن وضع الأب والأم الوظيفي والاقتصادي ومستوى اهتمام الأب والأم بمشاريع المدرسة وذلك لمعرفة اهتمام الأولياء كما يدركه الطالب وأثر ذلك في مفهوم الذات.

وقد تبين أن شعور الطلاب بالاتجاه الايجابي غير المشروط من قبل الوالدين يؤدي إلى شعور صحيح بالتقبل وينمي مفهوم ايجابي للذات. وإن خصائص شخصية المراهق ترتبط بالعلاقات الانفعالية وأنماط التربية التي خبرها خلال حياته مع والديه وهناك دراسات تشير إلى أن موقف المراهق من المجتمع والمدرسة وعلاقاته بأفراد المجتمع هي امتداد لموقفه في البيت.و العلاقة بين الأخوة والأخوات أثرها البالغ في تكوين مفهوم الذات فقد يتعلم من خلال تفاعله مع إخوته أنماطاً من السلوك كالمساعدة أو الغيرة.

ومن الدراسات التي تناولت العلاقة بين الأخوة والأخوات وأثرها في تكوين مفهوم الذات لديهم دراسة " هيلين كوخ "التي تشير إلى أن متغيرات الجنس وترتيب الولادة والسن عوامل تتفاعل لتؤثر في نمو مفهوم الذات لدى الطفل. وبصورة عامة يمكن القول أن للبيئة الأسرية آثاراً حاسمة في مجمل شخصية الفرد ونواحي حياته. ويبدو تأثير المحددات الأسرية في مفهوم الذات أكثر وضوحاً في مرحلة الانتقال من الطفولة المتأخرة

إلى المراهقة المبكرة إذ غالباً ما يعمد المراهق في هذه المرحلة إلى تأكيد ذاته بطرق مختلفة وغالباً ما يكون الوالدان المتمتعان بمستوى ثقافي جيد أكثر معرفة بخصائص النمو وأكثر قدرة عن فهم التصرفات التي يقوم بها المراهق بأنها امتداد لحاجته إلى الحب والقبول ولكن قد يحقق الوالدان شروطاً ملائمة لنمو مفهوم الذات عند الأبناء ولو لم يتوفر لهما المستوى الثقافي الجيد. وذلك عندما يتفهمان أمور الأبناء ويشجعان على إبداع الرأي وذلك يساعد المراهق والطفل على استخدام طاقاته الانفعالية بطرائق تساهم في تكوين مفهوم إيجابي للذات عنده. (الشيخ،2003: 51-53)

ب –المحددات المدرسية ومفهوم الذات:

هناك محددات مدرسية أكثر تأثيراً في مفهوم الذات من المحددات الأخرى من أهم هذه المحددات مايأتي:

اولا: المعلمون ومفهوم الذات:

إن الطريقة التي يعتمدها المعلمون في الحكم على طلابهم وما تنطوي عليه من مدح أو ذم تلعب دوراً مهاماً في تشكيل مفهوم الذات لدى الطلاب.كما أن لتوقعات المعلمين من الطلاب أثراً واضحاً في صياغة تصوراتهم من أنفسهم وإن هناك علاقة وثيقة متبادلة بين مفهوم الذات والتقييمات من قبل المعلمين وباستطاعة العلم مساعدة الطالب على تكوين مفهوم ذات إيجابي عن قدراته وطاقاته عندما يكون على علم بخصائص النمو في المرحلة التي يكلف بالإشراف عليها وعندما تتوفر للمعلم ثقافة جيدة عن خصائص نحو المراهقين مثلاً يستطيع أن يتعامل معهم بأسلوب ينمي مفهوماً موجباً للذات لديهم.ويبين نتائج دراسة أن الطلاب الناجحين ذوي مفهوم الذات المرتفع أكثر تأكيداً لدور المعلم في نجاحهم المدرسي من الطلاب الفاشلين ذوي مفهوم الذات المرتفع.وإن مفهوم الذات الموجب للمعلم يساعد في تحسين تعلم التلاميذ ورضا المعلم عن عمله و تقبله لذاته ويساهم في خلق جو مدرسي جيد ويؤثر في مفهوم الذات عند التلاميذ وذلك من خلال التفاعل والعلاقات التي تعزز فكرة الطالب عن ذاته وقد وجدت بعض الدراسات ترابطاً بين مفهوم الذات للمعلم ومفهوم الذات لطلابه وإن مفهوم الذات للمعلم يؤثر في نمو مفهوم الذات للتلاميذ وإن مفهوم الذات الموجب

للمعلم يؤدي إلى مناخ تعليمي موجب ويساعد في النمو الوجداني الصحي للتلاميذ ويصل بالنمو العقلي إلى مداه .(الشيخ،2003: 54-55)

ثانيا : الرفاق ومفهوم الذات:

يحتاج الطفل بشكل عام والمراهق بشكل خاص إلى إيجاد صداقات تشعره بأهميته وتساعده على أن يكتشف نفسه من خلال ممارسة الأدوار الجديدة التي يجب أن يتعلمها في أثناء تعامله مع غيره فهو يبحث عن مجموعة الأتراب التي تهيئ له الفرصة المناسبة للهروب من مطالب الكبار في الأسرة والمدرسة. وترد هذا الرغبة في التجانس مع الجماعة إلى شعور المراهق في المرحلة المبكرة في المراهقة بعدم الطمأنينة ولدى محاولة المراهق للتجانس مع الجماعة يصبح عبداً لتقاليد هذه الجماعة ويحاول أن يبدو وأن يسلك وأن يتفق بكل طريقة مع النمط الدي وضعته الجماعة التي يدمج نفسه فيها. إنه يستمد مفهومه على أهمية ذاته من اتجاهات رفاقه نحوه وردود أفعالهم اتجاهه فإذا تلقى ما يشعره بالقبول زاد تقبله لذاته. أما إذا تلقى ردود أفعال سلبية تنم عن عدم التقدير والقبول فإن ذلك ينعكس عن مفهومه عن ذاته كما يميل المراهق إلى مقارنة نفسه بأصدقائه من ناحية القدرات والإمكانات وإن أقوى محدد لمفهوم الذات هو شكل المحيط الاجتماعي الآني إذ يركز الشخص على كل مظهر من ذاته إذا كان في موضع اجتماعي خاص.(الشيخ،2003:57)

ثالثا: الدرجات التحصيلية ومفهوم الذات:

يرى معظم العلماء أن الذين يكون إنجازهم المدرسي سيئاً يشعرون بالنقص وتكون لديهم اتجاهات سلبية نحو الذات. وفي الوقت نفسه هناك دلائل قوية على أن فكرة جيدة لدى الفرد قدراته ضرورية للنجاح المدرسي. وغالباً ما ينقل المدرسون انطباعاتهم إلى الطلبة من خلال الدرجات التخصيلية فالطالب الذي يحصل على درجات ضئيلة يعتقد أن المدرس لا يحسن الظن بقدراته وحصول الطالب على درجات منخفضة المرة تلو الأخرى في مادة معينة يمكن أن يؤكد في نفسه أنه عاجز عن فهم هذه المادة ويمكن لهذه الأمور أن تساعد على تنمية مفهوم سلبي لاعتبار الذات. وهذا يعني أن النجاح في الحصول على الدرجات العالية يولد شعوراً قوياً بالرضا والاطمئنان ولذلك فإنه يتوجب

على المدرسين أن يكونوا واقعيين عند القيام بعملية التقييم ووضع الدرجات وأن يساعدوا الطالب على مواجهة المواقف المختلفة التي يتعرض عند عجزه على تحصيل الدرجات المرتفعة مع العمل على إبراز تفوقه في المجالات التي يحبها والتي تساهم في تنمية مفهوم إيجابي للذات عنه.(الشيخ،2003: 59-60)

رابعا: مستوى الطموح ومفهوم الذات:

يختلف الطلاب اختلافاً دائماً من حيث المستوى الذي يرغبون في بلوغه أو يشعرون أنهم قادرون على بلوغه كما يختلفون في السعي لتحقيق الأهداف ويلعب مستوى الطموح دوراً مهماً في التأثير في مفهوم الذات فالمراهق الذي لديه مستوى مرتفع وغير واقعي يخبر الفشل مما يؤدي إلى شعور بالنقص والقلق. أما المراهق الذي يتميز بنظرة واقعية فيما يتعلق بقدراته فإنه يكتسب مفهوماً ذاتياً قوياً يزداد قوة مع كل نجاح ويصاحب ذلك مفهوم ذاتي أكثر امتيازاً.وإن ارتفاع مستوى الطموح يقتضي مجالاً يتيح الحركة والنشاط وإثبات إمكانيات الإنسان ما يدفعه إلى مزيد من الطموح وإنه كلما كان المجال الذي يتحرك فيه الإنسان مرناً بمعنى أنه قليل الحواجز والعقبات كان ذلك دافعاً إلى المزيد من حركة الشخص ونشاطه وتقدمه وارتفاع مستوى طموحه.وكما أن النجاح المتكرر للطالب يساهم في تكوين مفهوم إيجابي عن الذات يساهم الفشل المتكرر في تكوين مفهوم سلبي عنها ويجعل الطالب يفتقر إلى الثقة بقدراته ولتنمية مفهوم ذات ايجابي عند الطلاب لا بد من الوقوف على الفروق الفردية ومعرفة الطريقة التي يتأثر بها كل طالب للوصول إلى غايته مع العمل على دراسة كل فعل وكل سلوك يصدر عن الطالب على أنه ذو هدف وغاية ليتسنى له المساعدة و تنمية اهتماماته وذلك بتقبله بما يمتلك من قدرات وإشعاره أن بإمكانه أن يحقق النجاح في مجال ما. (الشيخ،2003: 60-61)

المؤثرات الاجتماعية في تحقيق مفهوم الذات :

إن من أكثر المفاهيم أهمية في علم النفس والصحة النفسية مفهوم الذات وترجع أهمية هذا المفهوم لما يتركه من أثر في نفسية الفرد وفي نظرته وتقديره لذاته وتعامله مع الآخرين كطفل ومراهق وراشد..ومن الضروري عدم الاستهانة بهذا الأمر في تربيتنا

لأطفالنا منذ مرحلة الطفولة المبكرة.. وقد يعتقد البعض أن الموضوع وراثي، ولكن في الحقيقة إننا كوالدين ومربين وأيضاً كمجتمع نسهم في تكوين إما مفهوم إيجابي للذات، أو مفهوم سلبي وكل ذلك يعتمد على الكلمات التي نسمعها ممن حولنا وفي مقدمة ذلك تأتي الأسرة.. ذلك إن الطفل كالورقة البيضاء من حيث تشكيل شخصيته لما يسمعه من نعوت وسمات قد يوسم بها.. فعلى سبيل المثال تعزيز الطفل ونعته بسمات إيجابية من مثل "أنت طفل ذكي" أو "ما شاء الله عليك أنت شخص متعاون" أوحتى كلمات عاطفية مثل "أحبك" أنا سعيد لأنك ابني..

وهكذا كلمات إيجابية سحرية تجعل الطفل يقدر ذاته ويثق فيها ويمتد ذلك إلى سلوكه في المدرسة وفي المجتمع.. وفي مدى نجاحه في عمله وقدرته على اتخاذ القرار.. لدرجة أن المدرس الناجح يستطيع التمييز بين الطالب الذي يأتي من أسرة تنتشر فيها كلمات الثناء والمديح والأسر التي تنتشر فيها كلمات الإحباط والتوبيخ من مثل "أنت طفل كسول" و"لا تفهم ما يقال لك" وكلمات عديدة مؤلمة تشكل في النهاية النظرة السلبية للذات التي يأتي معها العديد من السلوكيات غير الصحية كالتردد والخوف والشك وعدم القدرة على المبادرة بل إن كثيراً من مرضى اضطراب الاكتئاب بنيت شخصيتهم على بذور شخصية لديها مفهوم سلبي للذات رغم أن كثيراً ممن يشعرون بضعف الثقة بذواقم هم أساساً أذكياء ومبدعون ولكن الآخرين صنعوا منهم شخصيات ضعيفة لا ترى في ذاقا ما هو جيد ويستحق التقدير..إلخ . المهم أننا بقليل من الجهد والكلمة الحلوة نصل بأطفالنا إلى صحة نفسية جيدة وبالتالي إلى مجتمع وقد يسرف الوالدان في استخدام القسوة واللين.(www.arab psynet.com)

ابعاد الذات في مرحلة المراهقة :-

لقد اعتبر كل من روتر وجراهام وجادوك وبيل ، مرحلة المراهقة بأنها المرحلة التي يعاني فيها الفرد من ازمة الهوية ، اذ يحاول المراهق ان ينفصل على شخصية متميزة ، ويظهر الاباء تذمراً من أنهم لا يستطيعون التفاهم مع ابنائهم .

ان الجوانب او الابعاد المختلفة للذات التي يمكن ملاحظة وجودها اثناء فترة المراهقة تميل الى الاتحاد والتمازج مع مرور الزمن ونتيجة لزيادة الخبرة.

اولا: البعد الذي يتصل بادراك الفرد حقيقة قدراته وامكانياته ، وهذا الامر يتصل بالصورة التي يقدمها الفرد عن نفسه للعالم الخارجي ، على ان فكرة الفرد عن ذاته يمكن ان تتعدل وتتطور اذا توافر لدى الفرد قسط كاف من الذكاء مع المهارة الضرورية في معالجةالمشاكل المستجدة عليه بطريقة صحيحة وسليمة ، ان فكرتنا عن انفسنا تلزمنا باستمرار ولا نتمكن من تناسيها او تعديلها الا في حدود مقادير طفيفة ، وذلك عندما تحدث تغيرات اساسية وجذرية في حياتنا ، وهذه الفكرة التي نحملها عن ذاتنا هي التي تسير اعمالنا ونشاطاتنا وسلوكنا وجهته المعنية.

ثانيا: البعد المتصل بذات المراهق فهو ما يدعى بمرحلة الادراك الانتقالي او العابر لذاته ، وفي هذه الاثناء نجد ان مفهوم الذات عنده يتذبذب كثيراً ، اذ انه ينتقل من الحالة التي يكون فيها تسلطياً وتعويضياً وغير واقعي الى المرحلة التي يصبح فيها واقعياً ومتزناً ، ان هذه المرحلة هي التي تتصادم فيها الدوافع الداخلية للذات بالدوافع الخارجة عنها، حيث ان الفرد في هذه المرحلة الانتقالية يكون اكثر ميلاً الى الاهتمام بمشاكله الداخلية أكثر من اهتمامه بالانتاجية والتحصيل ، ويكون ادراك الذات في هذه المرحلة الانتقالية على الاغلب من النوع السلبي.(عقل،2009: 71)

ثالثا : البعد الخاص بالذات الاجتماعية للفرد ، الذي يعد من اهم الابعاد في حياة المراهق من حيث كيفية نشؤها وتطورها ، حيث ان المراهق في حالات التفاؤل يرى ان الناس الاخرين ينظرون اليه بطريقة حسنة ، وعندما يكون مكتئباً فانه يتصور ان الناس لا يعيرونه الاهتمام اللائق به ولا يقدرونه حق قدره وعندما يشعر المراهق بعدم الاطمئنان من الناحية الاجتماعية ، فانه لا يحاول اخفاء هذا الشعور ، وان المراهق لا يرى القبول الاجتماعي الذي يضيفه عليه الآخرون كافياً للقضاء على الاتجاهات السلبية عنه ، وهذا يعني انه رغم تأثير الاخرين في شخصية المراهق ، فان هذا التأثير قلما يكون تاماً او مسيطراً.

رابعا : البعد المتعلق بالمواقف الجديدة التي تصادفه بنوع من عدم الراحة والاطمئنان وذلك لنقص في خبرته وطرق ادراكه ، ويتوصل المراهق في النهاية ، ولو بشكل تدريجي الى الادراك ان الذات المثالية هي من صنع يديه ، وان عليه ان يتعلم كيف يمكنه ان

يحققها ما امكن ، وذلك عن طريق التفكير والادراك السليم واتخاذ القرارات الصـــائبة. (ابومغلي واخرون،2002: 130)

الطبيعة الاجتماعية للذات :-

ينظر للذات على انها نتاج للتفاعل الاجتماعي وذلك من خلال التركيز على ادراك الفرد لكيفية رؤية الآفراد الاخرين له ومن خلال التركيز على الاسلوب الذي يقارن الفرد به أفكاره عن نفسه بالانماط الاجتماعية الموجودة مع التوقعات التي يعتقد انها تكون لدى الافراد الاخرين . ويرى ان عملية التوحد والتقمص ذات أهمية كبرى في فهم نمو الذات فنجد ان الفرد يقوم بعملية اختيار شخص اخر كمثل اعلى يتم من خلاله تقليد سلوكه ومشاعره وعلى ذلك فان حب الوالدين وعطفهما للطفل واتجاهاتهم نحوه اثناء مراحل نموه تكون على درجة كبيرة من الاهمية في تكوين الذات لديه . بالاضافة الى الافراد الاخرين خارج نطاق الاسرة يلعبون دوراً مهماً في تكوين الذات ومفهوم الذات مثل المربين والزملاء ورفقاء اللعب والاصدقاء....الخ . (زهران،1974: 50)

نظريات الذات التي تناولت مفهوم الذات الاجتماعية:

إنّ من أهم نظريات مفهوم الذات هي :

اولا - نظرية الذات (لكارل روجرز) (Carl Rogers) (1902-1987)

يُعدُّ كارل روجرز المؤسس لنظرية الذات (1942) وأكثر من تحدّث عن مفهوم الذات بشكلٍ مفصّل (المعروف ،1986: 19) فنظريته نشأت من خلال خبراته في العلاج المتمركز حول المسترشد والمعلومات التي توصل اليها في استعماله لهذا العلاج أصبحت مصدراً ذا قيمة بالغة في دراسة الشخصية (هول وليندزي ،1971: 610).

فالذات لدى روجرز مفهوم مركزي فهو يطلق على نظريته اسم (الذات الشخصية) ويرى أنّ حاجات الفرد عديدة ومترابطة فيما بينها وهي في النهاية لحفظ الذات وتدعيمها (زهران ،1981: 86)، ويعد روجرز من أحد علماء الظاهراتية فهو يؤكد على تصور الفرد لما يحدث في بيئته وليس لما يحدث فعلاً (فونتانا ،1989: 88) .

وترتكز نظريته على المفاهيم الآتية :-

1. الكائن العضوي (Organism) .

2. المجال الظاهري (Phenonmenal Field) .

3. الذات (The Self) .

4. الميل لتحقيق الذات (The self actualization Tendency) .

5. الحاجة إلى الإعتبار الإيجابي (Positive regard Need) .

6. الحاجة لإعتبار الذات (Self Regard Need) .

7. شروط التقدير (Conditions of worth) . (هول وليندزي، 1971: 624)(المليجي، 2001: 160-161) .

1- الكائن العضوي :

وهو الفرد بكليته ويتميز الكائن الحي بأنه (يستجيب ككل منظم للمجال الظاهري لكي يشبع حاجاته). (هول وليندزي، 1971: 612) ويرى روجرز أنّ السلوك الإنساني يعمل على نحو كلي موحد إيجابي لتحقيق هدفه ودافعه الأساسي هو تحقيق الذات (القاضي، 1981: 232).

ويفترض روجرز أن الكائنات البشرية تحاول لتحقيق الأتساق بين الخبرات وصورة الذات، فأن الخبرات إذا ما كانت متفقة مع مفهوم الذات تسمح لها بدخولها في الوعي. (دافيدوف، 1983: 597)

2- المجال الظاهري :-

وهو (المجال الشعوري) أي عالم الخبرة المتغير باستمرار (المعروف، 1986: 20) والمجال الظاهري هو (العالم الذاتي) للفرد، وإن الاتجاه الظاهراتي الإنساني (Phenomenal humanistic Trend) يؤكد على أنّ سبب السلوك هو العالم كما يدركه الفرد ذاتياً الذي يختلف عن الواقع الموضوعي (العالم الخارجي) (لازاروس، 1981: 69)، ويطلق روجرز على الطريقة التي يقيم بها الفرد الخبرات بـ(عملية تقييم الكائن) أي الخبرات التي تتفق مع الميل لتحقيق الذات ويتم تحويلها إلى رموز على شكل كلمات أو صور بصرية أو سمعية تدخل الوعي، وتكون جزءاً من المجال الظاهري للفرد. (المليجي، 2001: 165-166)

3- الذات :

تعد الذات عند روجرز مفهوماً مركزياً والذات ومفهوم الذات مصطلحان متكافئان بالنسبة له، وإن الشخصية المتوافقة هي من جراء الإنسجام بين نظامي الذات والكائن الحي إذ انّ سوء التوافق النفسي هي حالة فقدان الذات اتصالها مع خبرة الكائن الحي الواقعية (الظاهر ،2004: 27-29) .

تنشأ الذات نتيجة لتمايز جزء من المجال الإدراكي الكلي عن طريق التفاعل مع البيئة وتقويمات الآخرين وهي (مجموع الخبرات التي تنسب جميعها إلى شيء واحد وهو "أنا" أوضمير المتكلم) مع القيم التي ترتبط بهذه المفهومات ، فالطفل يميّز ذاته (ما يخصه ومالا يخصه) وتتكون عنده القيم السلبية والإيجابية ولاتشكل هذه القيم استناداً إلى خبرات الفرد المباشرة فقط حيث يسهم في تشكيلها ما يستدمجه الفرد من قيم الآخرين وإن القيم المستدمجة الشعورية الزائفة تؤدي إلى صراع مع القيم الأصلية اللاشعورية للفرد ، وإن القيم المستعارة تدرك وكأنها تخص الفرد ويؤدي هذا إلى الشعور بعدم معرفة حقيقة النفس ، ويتم تحويل الخبرات إلى الوعي الشعوري وفق محك أساسي وهو مدى اتساق الخبرة مع صورة الذات عند الفرد (هول وليندزي ،1971: 618-620) والتي تتم في ثلاثة جوانب :-

1. يتم ترميزها في الوعي الشعوري .
2. يتم تجاهلها كلياً وتنكر كتمثيل رمزي .
3. يتم تشويهها حتى لاتهدد بنية الذات (المليجي ،2001: 174) .

4- الميل لتحقيق الذات :

بَنىَ روجرز نظريته على الميل للتحقيق وهي ما يسميه (قوة الحياة) وهو الحافز الداخلي الذي يدفع الكائن الحي ليطور إمكانياته إلى أقصى حد ممكن من الاستقلال (http-www_ship_edu-~cgboeree-rogers.htm) .

إن الشكل السايكولوجي لميل التحقيق التي لها علاقة بالذات هو الميل لتحقيق الذات وهذا مايسمى (النمو بالقوة) (growth by force)، ويعني وجود دافع داخل

الإنسان يدفعه لأن يكون مستقلاً وهذا المبدأ يميز الإنسان من المملكة الحيوانية ،وبهذا ينتقل من التعامل مع المحسوس إلى التعامل مع المجرد، وتتضمن إهتمامات الإنسان ورغبته في التفلسف والمعرفة والتذوق الجمالي.(العبيدي وداود،1990: 31-32)

إن الطفل يولد ولديه حاجة فطرية إساسية وهي الحاجة لتحقيق الذات (بيبي ،2000: 121) وهي حاجة يحاول الطفل إشباعها وذلك عن طريق تقيم الخبرات فالخبرات الإيجابية يهتم بها الطفل، أمّا الخبرات السلبية فيتجنبها لأنّها لا تفي بالحاجة إلى تحقيق الذات (المعروف،1986 :28) فهناك حركة نحو الأمام عند كل فرد وهي لا تكون بسهولة بل تحتاج إلى مشقة وجهد، ولذلك فإن الطفل في البداية يتعلم المشي بالرغم من عثراتهِ الكثيرة وبالرغم من تعدد الحاجات فانها في النهاية تخدم النزعة الأساسية للكائن الحي وهي دعم وصيانة الذات (هول وليندزي ،1971: 616)

5- الحاجة إلى الاعتبار الإيجابي :

6- الحاجة إلى اعتبار الذات :

7- شروط الاستحقاق .

سيتم توضيح المفاهيم المذكورة انفاً مجتمعةً لكونها مترابطة فيما بينها ، مع نمو الوعي بالذات تنمو معه حاجة عامة وقوية، وهي الحاجة إلى الاعتبار الإيجابي إذ انّ الطفل يتبع السلوك الذي ينال رضا الآخرين المهمين بالنسبة له، والتي تؤدي إلى استجابات طيبة من الآخرين وينمو عند الطفل الحاجة إلى اعتبار الذات الإيجابي وفق مايتلقاه من اعتبار وتقدير من الآخرين (وعلى هذا الأساس يبدأ الفرد بحب نفسه أو كراهيته لها على أساس تقويم الآخرين له) وهذا ما يؤدي إلى أمتصاص الذات لقيم الآخرين ، وتنشأ شروط الإستحقاق (التقدير) وهي الشروط التي يقدر بموجبها الفرد السلوك على أنها ايجابية أو سلبية مستنداً بذلك إلى قيم الآخرين، وحسب هذا الشرط من الممكن أن يضفي الطفل قيمة إيجابية على بعض الخبرات مع أنها لا تشبع دوافعه الفطرية (المعروف ،1986: 29-30) ،وخلال عملية التطبيع الإجتماعي فإن غالبية الآباء يحددون شروطاً للإعتبار الإيجابي بالسلوك المرغوب فيه للأطفال وبهذا يقترن تصرف الأطفال بشروط الإستحقاق لحصولهم على العناية والرعاية ومثال على ذلك فالطفل الذي

يكتب على الحائط ويلقي الرفض فهو يشعر شعوراً سيئاً في غياب والديه وهو ينوي الكتابة أو مجرد تفكيره في الكتابة على الحائط، وبهذا تُدمج شروط الإستحقاق في بنية الذات وعليه تكون أفعاله متفقة مع شروط الاستحقاق من أجل أن يعتبر ذاته إيجابية فهو يستبدل تقييمه ككائن حي بتقييمات شخص آخر لكي يرى نفسه إيجابية وليكوّن شعوراً طيباً نحو نفسه ، وبهذا فإن مفهوم الذات لديه يحتوي على خبرات مزيفة إذ أنه أنكر للوعي الشعوري خبراته العضوية . (العيبجي ،2001: 169-170)

وبالامتداد المنطقي فإن شروط الاعتبار الأيجابي يؤدي إلى شروط اعتبار الذات الايجابي وهكذا يبني الفرد صورة أحسن ، يزيد من (كفاءة ، قيمة ، استحقاق) نفسه واحترامه إذا كان قادراً على أنّ يبني شخصيته متطابقة مع مايتوقعه المجتمع له ، وليس بواسطة كل ما يفعله هو أو بتقييمه الصحيح .

(www-Copper wik:.org/indx.php/human-Centred_psycho therapy)

ويؤدي هذا إلى نمو الذات المثالية فهو يجبر على العيش بشروط الإستحقاق دون اللجوء إلى تقييماته ككائن حي بل يستند إلى شروط الاعتبار الإيجابي ، وشروط اعتبار الذات الإيجابي ، وعلى عكس الذات الحقيقية التي تكون غير مشروطة بالشروط أعلاه، حيث أن (عملية تقييم الكائن) متفقة مع الميل للتحقيق ومتفقة مع الاعتبار الإيجابي ، وكذلك مع اعتبار الذات .

إن الفجوة بين الذات الحقيقية والذات المثالية تدعى (التنافر) (incongruity) أي بين الـ(Iam) و (I should) أي بين صورة الفرد وبين خبرته الحالية وهذا هو وضع التهديد (Threatening Situation) وعندما يتوقع الفرد وضع التهديد يشعر بالقلق وهذا مؤشر على وجود مشكلة يتجه الفرد أزائها إلى إستعمال دفاعاته عن طريق:

1. الإنكار* وهي تشبه عملية الكبت (Repression) عند فرويد وهي حجب الحالة المهددة جملةً ورفض إدراكه .

2. تشويه الإدراك ليبدو الوضع أقل تهديداً وتشبه أيضاً عملية التبرير** (Rationalization) عند فرويد .

إنّ الدفاعات التي يلجأ اليها الشخص وتكرارها يؤدي إلى أنّ يكــون الشــخص في حلقة مفرغة لايستطيع الخروج منها ، وبالتالي تنهار دفاعاته وشعوره نحو ذاته تــتحطم وهذا هو سوء التوافق النفسي ، وإنّ سبب مشكلة سوء التوافق النفسي من وجهة نظر روجرز هو التنافر(الاغتراب) بين الذات والخبرة حيث يكون المرءُ غيرَ صادقٍ مع نفسه ومع تقييمه الطبيعي للخبرة فهو ينتقي الخبرات التي تتفق مع شروط التقــدير (المليجي ،2001: 172) ومتى استوفى الفرد شروط التقدير فأنّ الخبرة تنكــر أو تســتبعد أو تحرف وبهذا يبدأ الفرد بالقــلق ويلجأ إلى إستخدام ميكانزمات الدفاع من جراء عــدم التطابق بين الذات والخبرة. (بيبي ،2000: 12)

*يدرك الموضوع المهدد لاشعورياً ويؤدي الموقف المهدد إلى ردود أفعال فسلجية مثل زيادة ضربات القلب وتؤدي إلى إحساسات بالحصر (شعورياً) بالرغم من عدم معرفة الفرد سبب الإضطراب ويؤدي هذا إلى الكبت ومنع الخبرة المهددة من بلوغها الوعي الشعوري. (هول وليندزي ،1971: 620)

**التبرير/ إبراز أسباب شعورية غير حقيقية في واقع الأمر يقتنع بها الشخص لأنها تبدو معقولة ومتزنة وتلقى قبولاً اجتماعياً. (العبيدي و داود ،2000: 95)

إنّ الظروف الملائمة لنمو الشخصية الطبيعي يأتي من خلال معاملة الطفــل بالحــب دائماً من الآخرين حتى وأن كان بعض سلوكه غير مقبول وبهذا سوف يكون الاعتبــار الإيجابي غير مشروط ويكون اعتبار الذات غير مشروط ومتفقاً مع تقييمــات الكــائن الحي. (المليجي ،1986: 30)

فالذات الواقعية عندما تتفق مع الذات المثالية والإجتماعية يؤدي إلى شعور الفــرد بتوافقه مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه ، أما إذا كان هناك تنافر وعدم تطابق بين الذوات الثلاث فأنّه يؤدي إلى سوء التوافق ويستلزم ذلك الحاجة إلى الإرشاد والعلاج النفسي.(الحياني ،1989: 65)

الافتراضات الاساسية لنظرية كارل روجرز:

1. لكل إنسان الحق الكامل لأن يكون مختلفا في الرأي والمفاهيم والسلوك.

2. أن يتصرف بما تمليه عليه معتقداته ومبادئه، أي أن يكون سلوكه وتصرفه متوافقا مع أفكاره.

3. حرية التصرف هذه يجب أن تتوافق مع القوانين العامة، ولا تمس حقوق وحرية الآخرين.

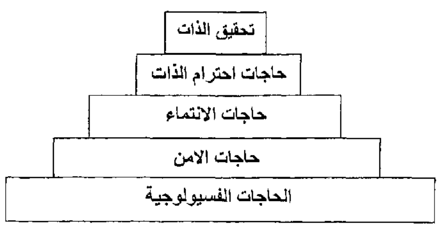
4. بما أنه حر في اختيار نمط سلوكه، فهو مسئول عن تبعات ذلك السلوك.

ثانيا:- نظرية الذات لكارين هورني (Karen Horney 1885-1952)

إنّ الذات بالنسبة لكارين هورني هي (جوهر الأنسان وامكاناته)، فالأنسان المتمتع بالصحة يستطيع أنْ يحقق ذاته ويعرف من هو على حقيقته والذات المثالية لديه هدف إيجابي وواقعي ويكون حراً في تحقيق ذاته على عكس العصابي، فالذات عنده منقسمة إلى ذات محتقرة وذات مثالية تتضمن (التظاهر بالكمال) و(كراهية الذات) **(المليجي ،2001: 112-113)** وترى أن الفرد يكافح من أجل بلوغ الذات المثالية (أحسن مايمكن بلوغه) **(بيسيكوف ، 1984: 325)** .

ثالثا: نظرية الحاجات لابراهام ماسلو (Abraha Maslow.1908-1970)

بيّن ماسلو أن حاجات الأنسان ورغباته الواعية تشكل مجموعة دوافعه **(سليم والشعراوي،2006: 149-148)** وقد حدد ماسلو خمس حاجات اساسية وهي مرتبة بشكل هرمي حسب الأهمية والأولوية، حيث أن الحاجات التي تهم الفرد يجب اشباعها قبل الحاجات الأخرى **(Mitchell, 1982 : 166)** وإن الحرمان الشديد من إشباع بعض الحاجات يؤدي إلى أنّ تطغى هذه الحاجات على سلوك الفرد بغض النظر عن موقعها في الهرم **(توق وعدس، 1984: 145)**.والشكل التالي يوضح الحاجات الأنسانية لماسلو:-



شكل رقم (7) الحاجات الأنسانية لماسلو

إن حاجات تقدير واحترام الذات تتضمن الثقة في القدرات وكسب تقدير الآخرين من خلال قيام الفرد بأعمال لها قيمة اجتماعية بالنسبة للآخرين بغية الحصول على تقديرهم وأحترامهم وأنّ مستوى تحقيق الذات يرتبط بمستوى طموح الفرد وأمكاناته وقدراته (سليم والشعراوي،2006: 151-152) .

وقد درس ماسلو عددا من الافراد عدهم ممن حققوا ذاتهم وقد توصل الى خمس عشرة صيغة للمحققين لذواتهم نذكر منها :-

1-انهم يدركون الواقع ادراكا صحيحا وتاما .

2-انهم يتقبلون انفسهم من دون قلق فهم اقل شعور بالذنب والخجل نسبياً .

3-لا يتمركزون حول انفسهم وبالتالي فهم لايهتمون بها ولكنهم يهتمون بحل المشكلات .

4-يتميزون بالتجرد والحاجة الى الخصوصية فهم يعتمدون على قيمهم ومشاعرهم في توجيه حياتهم ولذلك فهم لايحتاجون الى الاحتكاك المستمر مع الاخرين .

5-هم مستقلون ذاتيا فيميلون الى الاستقلال عن بيئتهم وثقافتهم أي انهم اكثر اتكالا على عالمهم الداخلي منهم على عالمهم الخارجي .

6-انهم يقاومون الاجتياح الثقافي فهم يسايرون الاطار العام لثقافتهم ويكونون مستقلين عنه في الوقت نفسه (جابر وعمر ، 1978 ، 9) .

رابعا :- نظرية الذات عند سينج وكومبز :

(DONALD SNYGG 1904 – 1967) &(ARTHUR W.COMBS 1912 – 1999)

يعتقد كل من سينج وكومبز أن السلوك كله بلا أستثناء يتحـــدد ويتعلـــق بالمجـــال الظاهري للكائن القائم بالسلوك ويتكون المجال الظاهري من مجمـــوع الخـــبرات الـــتي يعانيها الشخص في لحظة الفعل (هول وليندزي،1971: 602) ، وإنّ العنصر الحاســـم لديه هو الأسلوب الذي يرى به الفرد الحقيقـــة ويفســـرها بوســـاطته ، وإنّ الحقـــائق الموضوعية لموقف ما ليست مهمة على نحو خاص، وإن جميع الأنماط السلوكية تتحـــدد بوساطة المجال الأدراكي (عباس ، 1982 : 40)

وعندما نريد أن نفهم أو نتنبأ بسلوك الناس نحتاج الى أنْ نفهـــم المجـــال الظـــاهري ويؤكدان أنّ هناك حاجة انسانية أساسية واحدة نستطيع بموجبها أنْ نفهـــم الســـلوك الأنساني وأن نتنبأ به ، وهذه الحاجة هي المحافظة على الذات الظاهرية وتأكيدها ورفـــع قيمتها والذات الظاهرية هي نظرة الفرد إلى نفسه وهي أكثـــرمن صـــفة بقاءالكـــائن الفسيولوجي (www.ship.edu/~cgboeree/perscontents.htm) .

فالمجال الظاهري هو الذي يحدد السلوك ومنه تحدد الذات الظاهرية وفي النهاية يتميز مفهوم الذات على أنه الجانب الأكثر تحديداً للمجال الظاهري والـــذات الظاهريـــة في تحديد الكيفية التي يتصرف بها الفرد (حربي ،2003 : 47) .

وفي نهاية الحديث عن النظريات التي فسرت (مفهوم الذات) فإنّ أقرب النظريات التي تعين الباحث في التصدي لمفهوم الذات في بحثه هي نظرية الذات لكارل روجرز .

خامساً : نظرية انشتاين (1973) :-

يرى انشتاين أن مفهوم الذات عبارة عن نظرية يعبر الفرد عن نفسه وهي بالتالي جزء من نظرية اشمل موجودة لديه عن كل خبراته ،وهو يستعمل هذه النظرية كنسق منظم لحل مشكلاته .

ونظرا لان عناصر هذا النسق يتداخل ويتوقف بعضها على بعض إلا إن الناس تغضب وتتضايق بل وتتصرف تصرفا غير معقول إذا وجدوا أي مساس باي مفهوم

لديهم، ويمكننا فهم هذا السلوك غير المنطقي إذا عرفنا إن نظرية الذات ضرورية حتى يقوم الفرد بوظيفته وان وجود نظرية عنده عن نفسه أحسن من عدم وجود أي نظرية (جلال،1982 ، 354).

سادساً : نظرية ليكي في اتساق الذات:-

إن بروس كوت لم يؤسس نظرية شاملة للشخصية إلا إن أفكاره لها صلة وثيقة جدا بالنظرية العضوية ،حيث طور بروس كوت بطريقته الخاصة مفهوما فحواه إن الشخص يجب أن يحدد لذاته طبيعة هذا الكل الذي هو ذاته نفسها وان يتمثل طوال حياته خبرات جديدة بحيث تكون وتبدو معا وحدة حية ، فالشخصية لديه هي التصور الذهني المركزي الموحد في علم النفس وجميع الظواهر السايكلوجية تعد تغييرا عن شخصية موحدة ، وجميع نشاطات الإنسان تخدم الهدف الأسمى للشخصية وهو الحفاظ على اتساق الذات. (Jergen,1971: 52)

وتعد الشخصية تنظيما للقيم التي تنسق بعضها البعض ، والسلوك هو محاولة من جانب الشخص للحفاظ على ثبات هذه القيم ووحدتها في بيئة غير مستقرة . وعلى هذا فهناك مصدر واحد فقط للدافعية وهو ضروري للمحافظة على وحدة الكائن العضوي وتكامله وهدف واحد فقط للنمو وهو تحقيق تنظيم موحد له ذاته المتسقة.(هول، 1978: 418)

سابعا : نظرية سوليفان النفسية الاجتماعية:-

ان سوليفان يعد مبتكرا وجهة نظر جديدة تعرف باسم ((نظرية العلاقات في الطب النفسي)) الهدف الرئيس لها من حيث صلتها بنظرية الشخصية ، لكون الشخصية هي النمط المستمر نسبيا للمواقف الشخصية المتبادلة التي تميز الحياة الإنسانية ، لذلك يرى سوليفان ان الحديث عن الفرد بوصفه موضوعاً للدراسة حديث اجوف : ذلك لان الفرد لايوجد ولايستطيع ان يوجد بمعزل عن علاقاته بالاخرين ونظام الذات لدى سوليفان بوصفه وصيا يرعى امن الفرد يميل الى ان ينعزل عن بقية الشخصية ، وبذلك يخفق في الافادة من الخبرة ، ولما كانت الذات تحمي الشخص من الحصر فهي تحاط بالتقدير الكبير وتحمي من النقد . (هول ، 1978 ، 182)

ثامنا : النظرية العضوية لجولد شتين:-

ان السمات الرئيسة لهذه النظرية من حيث صلتها بالفرد تتمثل فيما ياتي :-

1-تؤكد على الفرد السوي وتكامله وثباته وتماسكه بمعنى ان التنظيم هو الحالة الطبيعية للكائن العضوي ، اما اختلاف هذا التنظيم فشيء غير سليم وعادة مايؤدي الى بيئة قاسية اومهددة .

2-تبدا النظرية بالكائن العضوي كنسق منظم كما انه لايسمح بفقدان تكامل الكائن العضوي او تدميره بالتحليل **(Burns,1982,p.14)**.

3-تفترض النظرية العضوية ان الفرد يحركه دافع واحد رئيس وليس مجموعة من الدوافع ويطلق جولد شتين على هذه القوة الدافعة اسم (تحقيق الذات) ويعني بها ان الانسان يحاول على الدوام تحقيق امكاناته الكامنة او الاصلية بكل ما يحتاج له من طرق

4-على الرغم من ان النظرية العضوية لاتنظر الى الفرد يعده نظاما مغلقا ، فانها تميل الى الاقلال من التأثير الاولي والتوجيهي للبيئة الخارجية على الارتقاء السوي والى تاكيد الإمكانات الكامنة (هول ، **1978** ، **391**) .

تاسعا : نظرية مورفي – الاجتماعية الحيوية :

يرى مورفي ان شخصية الفرد تتكون من :-

1-استعدادات فسيولوجية تنشا عما لدى الفرد من استعدادات تكوينية وجينية كامنة .

2-التقنية وتتكون من بواكير الحياة .

3-تغرس الاستجابات الشرطية في الأعماق بفعل التعزيز المتكرر .

4-العادات المعرفية والادراكية وهي المشترك لكل من التقنية والاستجابات الشرطية.

وبرغم ان هذه المكونات ليست غير قابلة للتغير فانها تقاوم التغير فعلا وهي ثابتة واذا توفرت لهذه المكونات بيئة مستقرة نسبيا فانها تعمل على ضمان الاستمرار للشخصية **(Royce, 1978 , 474)** .

اما الاستعدادات الفسيولوجية فهي سمات عضوية وهي ثلاثة انواع :-

أ- استعدادات عامة للانسجة مثل معدل الهدم والبناء .

ب-استعدادات خاصة ببعض الانسجة مثل التوتر السوي للعضلات .

ج-استعدادات تنشا عن ترتيب الأنسجة المتمايزة مثل الجوع - ويعتبر اخر فان السمات العضوية تتكون من توترات الانسجة وتتحول الاستعدادات الفسيولوجية الى سمات رمزية بفعل عملية الاشتراط (هول ، 1978 ، 651).

عاشرا: نظرية البورت :

ان البورت يفضل استخدام كلمة (مجال الجوهر) **proprium** بدلا من الذات ويحتوي مجال الجوهر على تلك المظاهر في الفرد التي يعدها ذات اهمية كبرى والتي تسهم في شعوره بالتماسك الداخلي ، وهكذا يجذب مجال الجوهر الانتباه الى اهمية مفهوم (الاندماج الانوي) **Ego+ Invdrement**

وهو يرى ان مجال الجوهر له عدة خصائص وهي :-

1-ألذات كعارضة او كأداة تنفيذية .

2-الوعي بالذات الجسمانية .

3-الاحساس بالاستمرارية خلال فترة من الزمن .

4-تاكيد الانا او الحاجة لتقدير الذات

5-امتداد الانا او تحديد الذي يتجاوز حدود الجسم .

6-تكامل الحاجات الداخلية مع الواقع الخارجي .

7-صورة عن الذات او ادراك الفرد لنفسه وتقويمه كموضوعاً للمعرفة .

8-السعي المناسب او الدافعية لزيادة التوتر بدلا من تقليله وتوسيع الوعي والسعي وراء التحديات (جلال ، 1982 ، 353) .

احدى عشر:- نظرية الذات عند جيمس (James) :

تعد نظرية الذات لجيمس اول نظرية للذات ، ثم تبعه عدد من العلماء والباحثين. وتعد كتاباته بدايات الاهتمام العلمي بموضوع الذات ونقطة انتقال بين الطرق القديمة

والحديثة للتفكير بالاضافة الى ان معالجته السيكولوجية للذات فتحت الطريق واسعاً امام غيره من الباحثين الذين اتوا بعده.(غنيم،1975: 677)، وكان "جيمس" يعتبر "الانا" وهي الافراد معني للذات، وبالاضافة الى هذا المفهوم الشامل اعطى "جيمس" للنفس صفة ديناميكية وذلك فيما ذكره شأن اصطلاح المحافظة على الذات والبحث عنها، وعن طريق "جيمس" اتت نظرة الذات التي ادمجت شعور الفرد واتجاهاته بمبادى العلية او السببية.(لابين،1981: 8).

وقد حدد "جيمس" اسلوبين مختلفين عن بعضهما احدهما يعد الذات ذات معرفية او ان لها وظيفة تنفيذية، والآخر ينظر الى الذات كموضوع وقد عرفها بأنها تتضمن اي شيء يرى الفرد انه ينتمي اليه وتتضمن الذات كموضوع:

أ-الذات المادية:

هي ذات ممتدة تحتوي بالاضافة الى جسم الفرد اسرته وممتلكاته.

ب-الذات الاجتماعية:

وتتضمن وجهة نظر الاخرين نحو الفرد، وان للفرد ذوات اجتماعية متعددة بقدر ما هنالك من جماعات يهتم بمعرفة أرائهم فيه، وبعض هذه الذوات الاجتماعية تدخل في صراع مع بعضها الاخر .

ج- الذات الروحية: تتضمن انفعالات الفرد ورغباته .

د-الانا الخالصة: وهي احساس الفرد بهويته .

وقد عدت الاتجاهات الوجدانية عناصر مهمة يطلق عليها مظاهر الحفاظ على الذات ويمكن القول ان "جيمس" كان يرى ان الذات لها وحدة كما لها تمايز وانها ترتبط بالانفعالات التي تبدو في تقدير الذات(جلال،1985: 174).

وقد ذكر "جيمس" ان للانسان من الذوات بقدر عدد الذين يعرفونه من الناس، فله ذات معينة لزوجته ، وذات اخرى لاولاده ، وذات ثالثة لزميله في العمل ، وذات رابعة لربه. (الغامدي، 2009: 104)

اثنى عشر:- نظرية فيرنون:-

وفق راي "فيرنون" فان كل فرد يشعر انه يمتلك ذات مركزية تختلف عن الموجودات الخارجية، ويعتبر ما قدمه من اهم التطورات الحديثة في نظرية الذات فقد قسم الذات الى مستويات هي:-

(1)- الذات الاجتماعية او العامة (**Social Or Public Self**) التي يعرضها الفرد للمعارف والغرباء والاخصائيين النفسيين.

(2)- الذات الشعورية الخاصة (**Conscious Private Self**) كما يدركها الفرد عادة، ويعبر عنها لفظياً ويشعر بها ، وهذه يكشفها الفرد عادة لاصدقائه الحميمين فقط.

(3)- الذات المبصرة (**Insightful Self**) والتي يتحقق منها الفرد عادة عندما يوضع في موقف تحليلي شامل مثل: ما يحدث في عملية الارشاد والعلاج النفسي المركز حول المسترشد.

(4)- الذات العميقة (**Depth Self**): (او المكبوتة) والتي نتوصل الى صورها عن طريق التحليل النفسي.

وهكذا تتخذ الذات عند فرنون شكل مستويات متدرجة من الاعلى الى الاسفل ، ونظراً لما تتضمنه من محتويات شعورية ولا شعورية ، فالذات الاجتماعية العامة تمثل المستوى الاعلى ويأتي بعدها الذات الشعورية الخاصة ، فالذات البصيرة واخيراً الذات العميقة. **(ابو زيد،1987: 72)**

الفصل الثالث

الدراسات السابقة :

يتناول هذا الفصل عرضاً للدراسات السابقة التي استطاعت الباحثة الاطلاع عليها والتي لها علاقة بمتغيرات البحث الحالي فضلاً عن بعض المؤشرات التي افادت منها الباحثة وسيتم عرض هذه الدراسات على وفق ثلاثة محاور وعلى النحو الآتي :

اولا: الدراسات التي تناولت الذكاء الاجتماعي:

الدراسات العربية :

1- **دراسة برونو آخرون (Bruno, England&Chambliss،2002)**

" اثر برنامج تدريبي للذكاء الاجتماعي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الابتدائية"

استهدفت فحص فعالية برنامج تدريبي مبني على الأدب النظري للذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي لدى طلبة المدارس الابتدائية، وصمم لذلك برنامج سنوي تكون من خمس وحدات هي (الاستماع، المشاعر، إدارة الغضب، صنع القرار، وتكوين الانطباع) وطبق على عينة تكونت من شعبتين من شعب الصف الثالث الابتدائي في إحدى مدارس الضواحي شمال شرق الولايات المتحدة الأمريكية ، واستخدم اختبار الذكاء الانفعالي واختبار الاستجابات الاجتماعية وغير الاجتماعية، واختبار استراتيجيات إدارة الغضب، وتقديرات المعلمين ، وبعد تحليل البيانات احصائيا توصلت إلى تأكيد اثر البرنامج في زيادة قدرة الطلبة في التعرف على الحالات الانفعالية بشكل دقيق ، ولكنها فشلت في تأكيد الفرضية المشيرة إلى إن المشاركة في البرنامج سوف تعمل على زيادة استجابات الطلبة الاجتماعية، وخفض الاستجابات غير الاجتماعية لديهم.(الفرايبه،2005 :74)

2- **دراسة ابو دية(2003) :**

" فاعلية برنامج إرشاد جمعي على مستوى الخجل والذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مدارس عمان الحكومية "

استهدفت فحص فعالية برنامج إرشاد جمعي قائم على العلاج السلوكي، على مستوى الخجل والذكاء الاجتماعي، لدى عينة من (24) طالباً من طلبة الصف السابع

الأساسي في مدرسة كريشان في عمان ، واستخدم اختبار جامعة جورج واشنطن للذكاء الاجتماعي ، ومقياس للخجل ، وبينت نتائجها وجود فروق دالة احصائيا في متوسط الذكاء الاجتماعي وفي متوسط الخجل بين أفراد التجريبية والضابطة لصالح التجريبية ، مما أكدت على فعالية البرنامج في رفع مستوى الذكاء الاجتماعي ، وخفض مستوى الخجل لدى المجموعة التجريبية.(ابودية،2003: 15)

3- دراسة الغرايبة(2005) :

" فعالية برنامج تدريبي بالمهارات الاجتماعية في تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي والانفعالي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي "

استهدفت التحقق من اثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في تنمية الذكاء الاجتماعي والانفعالي إلى جانب التحقق من اثر برنامج تدريبي لمهارات الذكاء الانفعالي في تنمية الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي ، وطبيعة العلاقة الارتباطية بين درجات الطلبة على مقياسي الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي قبل وبعد خضوع الطلبة للبرنامجين التدريبيين، وقد بلغت عينتها (59) طالباً في الصف العاشر الأساسي تراوحت أعمارهم ما بين (15- 16) سنة، واستخدم الباحث مقياس عثمان ورزق (2001) للذكاء الانفعالي المطور للبيئة المصرية بعد تطويره ليلاءم البيئة الاردنية ومقياس الذكاء الاجتماعي لستيرنبرغ ، واستخرجت بياناته الإحصائية بالتجزئة النصفية وألفا كرونباخ وإعادة الاختبار فخرجت بنتيجة وجود فرق دال إحصائيا في الذكاء الاجتماعي وعدم وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين التجريبيتين ، إضافة إلى وجود فرق دال بين الذكاء الانفعالي والذكاء الاجتماعي.(الغرايبه،2005: 9-11)

4- دراسة ثابت (2006) :

"فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تنمية حب الاستطلاع المعرفي والذكاء الاجتماعي لدى أطفال الروضة"

استهدفت الدراسة تعرف فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تنمية حب الاستطلاع المعرفي والذكاء الاجتماعي لدى عينة من أطفال الروضة ، بلغت العينة (38) طفلا تم توزيعهم إلى مجموعتين احداهما مجموعة تجريبية ضمت (18) طفلا وبواقع

(8) ذكور و(10) إناث والأخرى ضابطة ضمت (20) طفلا وبواقع (7) ذكور و(13) إناث ، وقد أعدت الباحثة مقياس حب الاستطلاع المعرفي المصور ، ومقياس الذكاء الاجتماعي المصور والبرنامج التدريبي الذي اشتمل على أربع عادات عقلية هي (الدعابة ، التفكير بمرونة ، التخيل والتصور ، التعلم باستعمال جميع الحواس) تكون البرنامج التدريبي من (36) موقفاً تدريبياً بواقع خمس جلسات أسبوعيا ، واستخدمت الاختبار التائي وتحليل التباين الأحادي ، وتحليل التباين المصاحب المتعدد في معالجة البيانات إحصائيا ، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار ألبعدي على مقياس حب الاستطلاع المعرفي ولصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التدريبي في عادات العقل ، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار ألبعدي على مقياس الذكاء الاجتماعي لأطفال الروضة ولصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التدريبي ، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير الجنس بين الذكور والإناث من المجموعة التجريبية في كل من حب الاستطلاع المعرفي والذكاء الاجتماعي. (ثابت،2006: 1-100)

5- دراسة الترك (2006) :

"اثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في الذكاء الاجتماعي عند عينة من الأطفال الأيتام في دور الرعاية الاجتماعية في مرحلة الطفولة الوسطى"

استهدفت الدراسة التعرف على اثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في الذكاء الاجتماعي عند عينة من الأطفال الأيتام في دور الرعاية الاجتماعية في مرحلة الطفولة الوسطى واختلاف هذا الأثر باختلاف الجنس ونوع المجموعة ، وتألفت عينة الدراسة من (60) طفلا من الأطفال الموجودين في دور الرعاية الاجتماعية مقسمة إلى مجموعتين الضابطة والتجريبية وتم بناء برنامج تدريبي ومقياس للذكاء الاجتماعي في مرحلة الطفولة المتوسطة وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وعلى جميع الأبعاد الفرعية لمقياس الذكاء الاجتماعي ولصالح المجموعة التجريبية ، وان للبرنامج اثراً في جميع الأبعاد.(الترك،2006:ح- ط)

6- دراسة الحمداني (2009) :

"اثر برنامج تعليمي في تنمية الذكاء الاجتماعي لدى طلبة المرحلة المتوسطة "

استهدفت بناء مقياس وبرنامج تعليمي للذكاء الاجتماعي لـدى طلبـة المرحلـة المتوسطة في مركز مدينة تكريت ومعرفة الفروق من اثر البرنامج وفق مـتغير الجـنس (ذكور- إناث)، تكونت عينتها من (96) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول متوسط، وبنت الباحثة لذلك مقياساً مكوناً من (54) فقرة واعدت برنامجا يحتوي (12) درساً ، وحللت البيانات إحصائيا باستعمال (T-test) لمعرفة اثر البرنامج وأظهـرت النتـائج وجود فروق دالة بين متوسط درجات مجموعتي البرنامج ولصالح المجموعـة التجريبيـة ووجود فروق وفق متغير الجنس ولصالح الذكور. (الحمداني،2009:ا- ب)

الدراسات الأجنبية :

1- دراسة ويلمان وآخرون (Willman,Feldit&Amelang،1997) :

" مقارنة السلوك الأصلية للذكاء الاجتماعي بين الثقافتين الصينية والألمانية- دراسة مقارنة"

استهدفت مقارنة السلوك الأصلية للذكاء الاجتماعي بين الثقافتين الصينية والألمانية، حيث طلب من (31) فردا صينيا أن يقوموا بعمل قائمة بأفعال ونشاطات (سلوكيات محددة) يمكن اعتبارها على أنها تمثل الذكاء الاجتماعي ، ثم طلب من (39) فردا صينيا تراوحت أعمارهم بين (18-65)سنة و(29) فردا ألمانيا تراوحت أعمارهم بين (21-56)أن يعملوا على تقييم هذه القائمة التي تحتوي على سلوكيات الذكاء الاجتماعي،وتوصلت إلى أن مفهوم الذكاء الاجتماعي يعتمد على ثقافة المجتمع،حيث إنها تعكس للمجتمع الصيني التقاليد الصينية الكلاسيكية والتي تنسجم مع أهداف كونفوشية ، والتي حققت أعلى الدرجات في التقييم كانت التي تحقق الأدوار والقوانين المتوقعـة من الشخص، والسلوكيات التي تخدم مصلحة المجتمع أكثر من التي تخدم مصلحة الفرد،كما اكدت على إن هناك فروقا واضحة بين الثقافتين الصينية والألمانية في مجالي السلوكيات المرغوبة اجتماعيا ، والتكيف الاجتماعي ، واعتبر نماذج هامة للذكاء الاجتماعي على عكس العينة الألمانية والذين قدروا هذين البعدين بشكل اقل من الصينيين. (Willman,Feldit&Amelang،1997:330)

2- دراسة بجركفست وآخرون

(Bjrkqvist,Sterman&Kaukiainen,2000)

" الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتقمص العاطفي والسلوك في مواقف النزاع "

استهدفت مراجعة بعض الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والتقمص العاطفي والسلوك في مواقف النزاع ، واعتمدت لتحقيق أهدافها مقاييس تقديرات الأقران لمعظم متغيراتها وحيث افترضت إن مفهومي الذكاء الاجتماعي والتقمص العاطفي هما مفهومان منفصلان تماما ، وقامت بمناقشة الفروق الجنسية في سلوك الأفراد في مواقف النزاع وتوصلت إلى نتائج من ضمنها ان الذكاء الاجتماعي يعد متطلبا أساسيا للتعامل مع جميع أشكال سلوكيات النزاع ، سواء في السلوكيات المقبولة اجتماعيا أو غير اجتماعية (Antisocial) كما بين إن الذكاء الاجتماعي في ظل وجود سلوكيات التقمص العاطفي يلعب دورا مهماً في مقاومة العدوان وعند أبعاد متغير التقمص العاطفي ازدادت الارتباطات بين الذكاء الاجتماعي ، وجميع أشكال العدوان اللفظي وغير المباشر وضعفت هذه الارتباطات مع العدوان الجسدي. (الغرايبه، 2000: 70)

3- دراسة فايلانت وديفز(Vaillant&Davis،2002) :

" الذكاء الاجتماعي والانفعالي وعلاقته بسهولة التكيف لدى طلبة المدارس "

استهدفت دراسة علاقة الذكاء الاجتماعي والانفعالي وسهولة التكيف لدى طلبة المدارس الحاصلين على درجات ذكاء منخفضة ، حيث بلغت عينتها (73) طالباً من المدارس الداخلية السابقين والذين بلغت مستوى ذكائهم (80) تم تتبعهم من عمر (15-65) تم مقارنة مستوى تكيفهم مع عينة مشابهة من حيث المستوى الاقتصادي – الاجتماعي بلغت (38) فردا متوسط ذكائهم (115) وبعد إجراء المقارنات توصلت إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا بين ذوي مستوى الذكاء المرتفع وذوي مستوى الذكاء المنخفض في المعيقات الاجتماعية وان نصف الرجال منخفضي الذكاء يتمتعون بمستوى دخل مشابه لدخل ذوي الذكاء المرتفع ، وان أبناء ذوي الذكاء المنخفض

المتصفين بالمرونة كانوا أكثر استخداما للوسائل الدفاعية الناضجة، ويتمتعون بعلاقات هادفة، ودافئة، أكثر من ذوي الذكاء المرتفع. (Vaillant&Davis.2002: 215)

ثانيا : الدراسات التي تناولت المسؤولية الاجتماعية :

الدراسات العربية :

1- دراسة عثمان(1973) :

" بناء مقياس المسؤولية الاجتماعية "

استهدفت دراسة المسؤولية الاجتماعية من جوانب عدة كاهتمام الفرد بالآخرين ، والفهم لمشكلاتهم ، والمشاركة في نشاطاتهم ، وبلغت عينة الدراسة (100) طالب وطالبة من مدارس الثانوية في القاهرة ، ولذلك فقد عمد الباحث إلى بناء مقياس للمسؤولية الاجتماعية يتضمن تلك الجوانب وبصورتين الأولى خاصة بالمرحلة المتوسطة (ت) وأخرى خاصة بالكبار(ك). (الدليمي،1989: 41)

2- دراسة عثمان(1973) :

" المسؤولية الاجتماعية – دراسة نفسية اجتماعية "

استهدفت الدراسة المسؤولية الاجتماعية أولا من حيث النظرية تحليلية ، وثانيا كتعريف لمقياس المسؤولية الاجتماعية ، حيث تكونت الأداة من (115) عنصراً تمثل عبارات تعكس ألوان مختلفة من السلوك أو الآراء (80) عنصراً منها موجبة و(35) عنصراً سالباً ، واختيرت بعد التأكد من صدقها وثباتها ، وتم تطبيق المقياس على (100) طالب وطالبة من مدارس الثانوية ، وأعطي مقياس تقدير المدرس للتلميذ لمدرسي هؤلاء الطلاب ، وحسب معامل الارتباط بين تقدير الطلاب لهم وكانت النتيجة إن معامل الارتباط هو(0.463) وهو معامل ارتباط مقبول. (السيد،1985: 56)

3- دراسة ظاهر(1978)

" دراسة مقارنة للمسؤولية الاجتماعية بين الشباب المنتمين وغير المنتمين إلى مركز الشباب "

استهدفت الدراسة معرفة اثر الانتماء إلى مراكز الشباب على المسؤولية الاجتماعية لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة والفروق بينهم حيث بلغت العينة (600) طالب

من الذكور فقط في محافظة بغداد ومن مختلف المستويات الاقتصادية والاجتماعية باعتماد مقياس للمسؤولية وبمستوى دلالة (0.05) أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا ولصالح المنتمين وفي مختلف المستويات الاجتماعية والاقتصادية ووجود فرق في درجة المسؤولية الاجتماعية بين المنتمين إلى مراكز الشباب تبعاً لاختلاف المستويات الاجتماعية والاقتصادية. (ظاهر،1978: 15)

4- دراسة صبحي (1980) :

"علاقة الإرشاد الديني بالمسؤولية الاجتماعية لدى المراهق في المدرسة المتوسطة"

استهدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين التوافق النفسي للمراهق الذي يتحقق من خلال أساليب الإرشاد الديني وبين المسؤولية الاجتماعية.وطبقت الدراسة على عينة اختيرت من أربع مدارس من المدارس المتوسطة بالمدينة المنورة بلغت (300) تلميذ من تلاميذ الصف العاشر تراوحت أعمارهم بين (14–16) سنة، واستخدمت اختبار الشخصية للمرحلة الإعدادية من إعداد "عطية هنا" ، ومقياس التقدير من إعداد الباحث، واختبار الذكاء المصور كأدوات للدراسة ، وخرجت بنتائج منها عدم وجود علاقة بين التوافق النفسي والاجتماعي للمراهق وبين سلوكه الاجتماعي غير السوي ، وتحرر المراهق من الميول المضادة للمجتمع ، بمعنى إن المراهق لا يميل إلى التشاجر مع الآخرين أو الخروج على القيم السائدة أو الاعتداء على الممتلكات.(صبحي،1980:14)

5- دراسة مرزوق (1981) :

" العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية وبعض جوانب التوافق الشخصي والاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية "

استهدفت معرفة العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية وبعض جوانب التوافق الشخصي والاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وطبقت على عينة بلغت (142) طالبا من طلبة الصف الأول ثانوي العام، و(116) طالبا من الصف الأول الثانوي تجاري بمحافظة الشرقية بمصر، واستخدمت كأداة مقياس المسؤولية الاجتماعية لسيد عثمان الصورة (ث) ، واختبار الشخصية للمرحلة الإعدادية من إعداد "عطية هنا"، ودليل تقدير

الوضع الاقتصادي الاجتماعي للأسرة المصرية من إعداد عبد السلام عبد الغفار وإبراهيم قشقوش ، وخرجت الدراسة بنتائج منها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الثانوي العام والثانوي التجاري في المتغيرات (المسؤولية الاجتماعية- الاعتماد على النفس-الاعتراف بالمستويات الاجتماعية- التحرر من الميول المضادة للمجتمع- العلاقات في البيئة المحلية) وكذلك توصلت إلى عدم وجود علاقة دالة بين المسؤولية الاجتماعية والعلاقات في المدرسة لدى عينة الثانوي التجاري ووجودها لدى عينة الثانوي العام. (مرزوق،1981: 1-3)

6- دراسة جابر (1983) :

"العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية ومتغيرات التكيف في الحياة المدرسية"

استهدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين مستوى طلاب المرحلة الثانوية في المسؤولية الاجتماعية ورضاهم عن حياتهم المدرسية والتزامهم بالعمل في الصف واستجاباتهم نحو تعلمهم بالسلب أو الإيجاب.على عينة عشوائية من طلبة الدراسة الثانوية في دولة قطر واعتمدت مقياس عثمان للمسؤولية الاجتماعية وحللت البيانات احصائيا باستخدام الاختبار التائي وتوصلت إلى نتيجة إن ذوي المسؤولية الاجتماعية العالية أكثر رضا عن الدراسة وأكثر التزاما بالعمل الصفي وتقبلا للمدرسين إذا ما قورنوا بمن دونهم ممن يحصلون على درجات اقل في المسؤولية الاجتماعية. (جابر، 1983: 259-281).

7- دراسة عبد الاه (1987) :

"الحاجة إلى الانتماء والمسئولية الاجتماعية لدى أبناء العاملين بالخارج وعلاقتهما باتجاهاتهم نحو العمل المدرسي "

استهدف البحث الكشف عن أثر غياب الآباء للعمل بالخارج على الحاجة للانتماء وجوانبها والمسئولية الاجتماعية والاتجاهات نحو العمل المدرسي وجوانبه لدى المراهقين والمراهقات من أبنائهم ووضع الخدمات الإرشادية المناسبة لهم ، وبلغت عينة البحث (809) من التلاميذ والتلميذات المتقدمين بالصف الأول من المدارس الثانوية بمحافظة سوهاج (361) من أبناء العاملين بالخارج و(448) من أبناء غير العاملين بالخارج وتمت

المجانسة بين المجموعات ، واعتمدت كأدوات للبحث مقياس الحاجة للانتماء(إعداد الباحث) ، ومقياس المسئولية الاجتماعية (إعداد سيد عثمان) ، ومقياس الاتجاهات المراهقين نحو العمل المدرسي (إعداد الباحث) واختبار الذكاء المصور (إعداد احمد زكي صالح) ، استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي (إعداد محمود منى) ، واستمارة بيانات حالة عن المراهق وأسرته (إعداد الباحث) وخرج البحث بنتائج منها ان أبناء غير العاملين بالخارج أكثر انتماء وأكثر شعورا بالمسؤولية الاجتماعية وأكثر ايجابية في اتجاهاتهم نحو العمل المدرسي.

واختلفت درجة المراهقين والمراهقات على مقاييس الدراسة باختلاف الجنس ذكور- إناث) وباختلاف الموطن الجغرافي للنشأة (ريف-حضر) كما وجدت علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائيا بين حاجة الانتماء وجوانبها : الانتماء للعائلة – الانتماء للجيرة – الانتماء للأقران – والانتماء للوطن وبين المسؤولية الاجتماعية ، وجدت علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائيا بين حاجة الانتماء وجوانبها وبين الاتجاهات نحو العمل المدرسي وجوانبه : الاتجاهات نحو المقررات – الاتجاهات نحو المدرسين – والاتجاهات نحو الزملاء- والاتجاهات نحو الأنشطة المدرسية – والاتجاهات نحو الإدارة المدرسية، وعلاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائيا بين المسؤولية الاجتماعية وبين الاتجاهات نحو العمل المدرسي وجوانبه.(عبد الاله،1987:الانترنيت)

8- دراسة ألحارثي(1995) :

"المسؤولية الشخصية الاجتماعية لدى عينة من الشباب السعودي بالمنطقة الغربية وعلاقتها ببعض المتغيرات"

استهدفت الدراسة التحقق من مصداقية مقياس المسؤولية الشخصية الاجتماعية على عينة من الشباب بالمنطقة الغربية في المجتمع السعودي وتحديد مستوى المسؤولية الشخصية الاجتماعية بأوجهها الخمسة لدى أفراد العينة واستكشاف العلاقات بين مقياس المسؤولية الشخصية الاجتماعية وبعض المتغيرات (العمر ، المستوى التعليمي ، المهن ومتغير مراقبة الذات) وقد اختيرت عينة الدراسة (522) حالة من المنطقة الغربية ومن الذكور فقط واستخدمت الدراسة مقياس المسؤولية الشخصية الاجتماعية (من

إعداد الباحث) ومقياس مراقبة الذات من تعريب وتقنين الباحث نفسه عام (1991م) وأظهرت النتائج وجود مستوى عال من المسؤولية الشخصية الاجتماعية ووجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة بين مستوى المسؤولية الشخصية الاجتماعية بكافة جوانبها وبين متغير العمر وبين جانب المسؤولية الشخصية فقط وبين متغير التعليم ووجود علاقة دالة إحصائيا (سالبة) بين مستوى التعليم وكل من جانب المسؤولية الأخلاقية والمسؤولية الوطنية والمسؤولية نحو البيئة والنظام.ووجود علاقة سالبة دالة بين مستوى المسؤولية الشخصية الاجتماعية في جانبها(المسؤولية الأخلاقية) وبين مقياس مراقبة الذات. (الحارثي،1995 : 91-128)

9- دراسة القحطاني(1998) :

" المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالقيم وبعض المتغيرات لدى طلبة الثانوية بمحافظة الطائف "

استهدفت الدراسة التعرف على درجة إحساس طلبة الثانوية بقسميها بالمسؤولية الاجتماعية والقيم، وكذلك معرفة العلاقة بينهما والعلاقة بين المسؤولية الاجتماعية والمستوى الثقافي والاجتماعي والفرق بين طلاب المدينة والقرية ، وطبقت على عينة بلغت (400) طالب من الثانوية ،واستخدمت الباحث في الدراسة مقياس المسؤولية الاجتماعية للحارثي (1995)، ومقياس استفتاء القيم لزهران ويسري (1985) ومقياس تقدير الوضع الاجتماعي الثقافي في البيئة السعودية لمنسي وعبد الجواد (1984)، وأظهرت وجود مستوى عال من الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية ووجود علاقة دالة إحصائيا بين المتغيرين كل على حده وعدم وجود فروق دالة بين الطلاب. (القحطاني،1998: 108)

10-- دراسة عبد التواب(1999) :

" المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بكل من الأساليب المعرفية ومركز الضبط "

واستهدفت الكشف عن العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية والأساليب المعرفية ومركز الضبط لدى عينة من الطلبة بلغت عددها (332) طالباً وطالبة من مدارس المرحلة الثانوية العامة بمحافظة فيوم تراوحت أعمارهم بين (17–18) واستخدمت في الدراسة

مقياس الاعتماد – الاستقلال عن المجال الإدراكي "الصورة الجمعية" من إعداد لاسكن والتمان وتقنيين (الخضري والشرقاوي) ومقياس المسؤولية الاجتماعية من إعداد الباحث ومقياس مركز الضبط (للكيال) وتعديل الباحث ، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين المسؤولية الاجتماعية وكل من الأساليب المعرفية ومركز الضبط بينما لم يتحقق وجود فروق بين متوسط درجة الطلبة والطالبات في أبعاد متغيرات الدراسة ، ولم يتحقق الفرق بين مرتفعي ومنخفضي المسؤولية (العينة الكلية) في بعد الاستقلال الإدراكي، وأبعاد تحمل الغموض، وأبعاد مركز الضبط.(عبد التواب، 1999: الانترنيت)

11- دراسة قنديل(2003) :

" المناخ الأسري كما يدركه الأبناء وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية "

استهدفت معرفة العلاقة بين المناخ الأسري ككل كما يدركه الأبناء وكل جانب من جوانبه بالمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، ومعرفة علاقة كل من المناخ الأسري (المرتفع– المنخفض) كما يدركه الأبناء والمسؤولية الاجتماعية والفروق في المسؤولية الاجتماعية بين الأسرتين باختلاف (الجنس – الحجم الأسرة – الترتيب الولادي) على عينة بلغت (243) طالباً وطالبة في الصف الأول الإعدادي بمدرسة الساحل التعليمية شمال القاهرة واستخدم الباحث في دراسته كأدوات للبحث (اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح 1975 – مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي لعبد العزيز السيد 1995 – ومقياس المستوى الاجتماعي لثناء السيد النجيحي 1984 تعديل الباحثة – ومقياس العلاقات الأسرية لموسى 1974 – مقياس المناخ الأسري للباحثة) وأسفرت عن وجود علاقة موجبة دالة احصائيا بين المناخ الأسري ككل والمسؤولية الاجتماعية ، ووجود علاقة موجبة بين بعض جوانب الأسر والمسؤولية الاجتماعية ، وعلاقة سالبة بين احد جوانب المناخ الأسري والمسؤولية الاجتماعية لصالح ذات المناخ الأسري المرتفع.(قنديل،2003: 77)

12 - دراسة خليل(2007) :

" الاتزان الانفعالي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الإعدادية"

هدفت الدراسة التعرف على مستوى كل من الاتزان الانفعالي والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية والعلاقة بينهما حيث قامت الباحثة بتطبيقه على عينة تألفت من (192) طالبة من طالبات المرحلة الإعدادية (بغداد- تربية الرصافة الأولى) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وقامت ببناء أداتين لكل من متغيري الاتزان الانفعالي والمسؤولية الاجتماعية وأظهرت النتائج إن مستوى كل من الاتزان الانفعالي والمسؤولية الاجتماعية لدى الطالبات أدنى من المتوسط الفرضي للمقياس ووجود علاقة ارتباطيه موجبة بين المتغيرين لدى طالبات المرحلة الإعدادية.(خليل،2007: 212-234)

13- دراسة الهذلي(2008) :

" الاتجاه نحو ظاهرة الإرهاب وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات الأخرى لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة "

استهدفت الكشف عن مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية واتجاهاتهم في مدينة مكة المكرمة نحو الوعي بخطورة ظاهرة الإرهاب والعلاقة بينه وبين درجة الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية والفروق وفقا للتخصص الدراسي والمستوى الاقتصادي والمستوى التعليمي للأسرة ، حيث بلغت عينة الدراسة (369) طالباً من طلاب الصف الثاني والثالث الثانوي بقسميه العلمي والأدبي ممن تتراوح أعمارهم بين(16-20) سنة اختيروا بطريقة عشوائية من خمس مدارس ، واعتمدت كأدوات في تحقيق أهدافها مقياس المسؤولية الاجتماعية (إعداد الحارثي1995) ومقياس اتجاهات الطلاب الجامعيين نحو ظاهرة الإرهاب (إعداد الطريف2005) واستمارة بيانات أولية للباحث ، وأظهرت نتائجها اتجاهات ايجابية عالية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة نحو الوعي بظاهرة الإرهاب ، ووجود درجة متوسطة من المسؤولية الاجتماعية لديهم ، ووجود علاقة دالة احصائيا بين الاتجاه نحو الوعي بخطورة ظاهرة الإرهاب ومدى الشعور بالمسؤولية الاجتماعية. (الهذلي،2008: 2)

الدراسات التجريبية :

1- دراسة جلال (1995) :

"اثر نموذج مقترح لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى المواطنين في مواجهة التطرف"

استهدفت دراسة اثر نموذج لبرنامج مقترح في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى المواطنين في مواجهة التطرف ، حيث طبقت على عينة بلغت (48) طالباً من الصف الأول الثانوي تراوحت أعمارهم بين (15–17) انقسمت إلى تجريبية وضابطة وأكدت نتائجها على وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية ، وان المسؤولية لا توجد لدى جميع المواطنين بدرجة واحدة ، وان هناك تغيرات مسؤولة عن وجود المسؤولية الاجتماعية لدى الأفراد. (جلال ،1995: الانترنيت)

2- دراسة العامري (2002) :

" فاعلية برنامج إرشادي في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية المتحدة "

استهدفت تحديد طبيعة التركيب ألعاملي لمفهوم المسؤولية الاجتماعية من واقع ظروف دولة الإمارات ومحاولة التحقق من عدد من الفنيات الإرشادية في تنمية مستويات المسؤولية الاجتماعية لدى مجموعة من طالبات الثانوية بلغت (48) طالبة وخرجت بنتيجة إن لكل أسلوب من الأساليب المستخدمة اثراً في تنمية وزيادة المسؤولية الاجتماعية لعينة التطبيق وعدم إمكانية تفضيل أسلوب على غيره من الأساليب المستخدمة. (العامري،2002: 3-5)

3- دراسة المحمدي (2003) :

" فاعلية برنامج إرشادي لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة جامعة المستنصرية "

استهدفت الدراسة معرفة اثر فاعلية برنامج إرشادي جمعي لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة المستنصرية وطبق البرنامج على عينة (350) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية،جامعة المستنصرية وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام اختبار

ولكوكسن للعينات العينات المترابطة توصلت إلى نتائج أكدت إن البرنامج قد أسهم بصورة واضحة في مستوى نمو المسؤولية الاجتماعية لدى أفراد العينة.(المحمدي،2003 (204:

4- دراسة ال سعود (2004) :

" دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية "

استهدفت الكشف عن أهمية المدرسة ودورها في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية ، وأوجه القصور والصعوبات التي تقف أمام تأديتها لمهامها ، حيث طبقت على عينة تكونت من مدرسات وطالبات المرحلة الثانوية الحكومية بالرياض بلغت (136) مدرسة و(343) طالبة من القسمين العلمي والأدبي وخرجت بنتائج منها وجود مستوى متوسط من المسؤولية الاجتماعية لدى أفراد العينة وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين طالبات التخصص العلمي والأدبي وكذلك بالنسبة لاختلاف تعليم الأبوين في درجة الإحساس بالمسؤولية. (ال سعود،2004: 14)

5- دراسة عتيق (2005) :

"اثر برنامج إرشادي لتنمية المسؤولية الاجتماعية لطالبات المرحلة الثانوية في أمانة العاصمة صنعاء الجمهورية اليمنية"

استهدفت الدراسة بناء برنامج إرشادي جمعي لتنمية المسؤولية الاجتماعية لطالبات المرحلة الثانوية في أمانة العاصمة صنعاء والتعرف على مستوى المسؤولية الاجتماعية عند طالبات الصف الثاني ثانوي القسم الأدبي في أمانة العاصمة صنعاء ومدى فعالية البرنامج في تنمية المسؤولية الاجتماعية وتكونت عينة البحث من (34) طالبة تم اختيارهم عشوائياً من منطقة السبعين وتم تقنين مقياس المسؤولية الذي أعده (حيدر) لطلبة جامعة صنعاء ليتناسب مع عينة البحث وكذلك تم بناء برنامج إرشادي تربوي جمعي وباستخدام الحزمة الإحصائية (spss) وتوصلت إلى إن للبرنامج اثراً واضحاً وايجابياً لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية حتى بعد مرور فترة زمنية معينة. (عتيق،2005:انترنيت)

6- دراسة الصمادي وفايز (2007) :

" اثر الارشاد الجمعي بطريقة العلاج الواقعي في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى عينة خاصة من الطلبة الايتام "

استهدفت الدراسة معرفة اثر الإرشاد الجمعي بطريقة العلاج الواقعي التي طورها وليام جلاسر في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى عينة خاصة من الأطفال الأيتام وبلغت العينة (30) طفلاً من الأيتام من المرحلة العمرية التابعة لجمعية مبرة الملك حسين الخيرية لرعاية الأيتام بإربد وزعوا عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة واستخدم التدريب إلى جانب الواجب ألبيتي في البرنامج العلاجي كأداة واستخدموا اختبار(ت) لتحليل النتائج والتي أظهرت وجود اثر للبرنامج في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى أفراد العينة ولصالح المجموعة التجريبية. (الصمادي وفايز،2007: 112-131)

7- دراسة السبعاوي (2008) :

" اثر برنامج تربوي في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب معهد إعداد المعلمين في مدينة الموصل "

استهدفت بناء ومعرفة اثر برنامج تربوي في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب معهد إعداد المعلمين ، وتكونت عينتها من (164) طالبا من الصفين الرابع والخامس في معهد إعداد المعلمين ، وتم تطبيق مقياس المسؤولية الاجتماعية لـ(عثمان،1973) بعد إحداث التغيرات المناسبة لها واستعان الباحث بالحقيبة الإحصائية (spss) في الحصول على النتائج النهائية والتي أظهرت وجود فروق دالة احصائيا بين مجموعتي الدراسة التجريبية مما أشار إلى ارتفاع مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية، مما أكدت على دور البرنامج وفاعليته في تنمية المسؤولية الاجتماعية.(السبعاوي،2008:ا-ب)

8- دراسة قاسم (2008) :

" فعالية برنامج ارشادي لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية "

استهدفت معرفة فعالية برنامج إرشادي لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وبلغت عينتها (400) طالب من مدرسة الشهيد هايل عبد الحميد

الثانوية في قطاع غزة ، وطبق عليهم مقياس المسؤولية الاجتماعية من اعداد الباحث نفسه ، اظهرت النتائج وجود فروق دالة بين مجموعتي البرنامج ولصالح المجموعة التجريبية مما أكد على أهمية البرنامج في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية.(قاسم،2008 :1-5)

الدراسات الاجنبية :

1- دراسة والتر(Walter,1961) :

" تفضيل تاجيل التعزيزات والمسؤولية الاجتماعية "

استهدفت الكشف عن طبيعة العلاقة بين تفضيل التعزيزات الفورية الصغيرة وتفضيل التعزيزات المتأخرة الكبيرة بالمسؤولية الاجتماعية ، بلغ حجم عينتها (206) طالب من أطفال مدارس ولاية (Trinidodian) الأمريكية الذين تراوحت أعمارهم بين (12– 14) سنة ، واعتمد الباحث كوسيلة أولى في القياس توجيه سؤالين إلى أفراد العينة ، وبعد فرز الاستجابات طبق عليهم اختبار (Harris,1957) لقياس المسؤولية الاجتماعية وبتحليل النتائج تبين أن العلاقة بين الجنس ونوع التعزيزات غير دالة ، وان الأفراد الذين اختاروا التعزيزات المؤجلة قد حصلوا على درجات عالية في مقياس المسؤولية الاجتماعية، بالمقارنة بالأفراد الذين اختاروا التعزيزات الفورية. (walter,1961: 1-6)

2- دراسة زالوسكي(Zalusky,1988) :

" المسؤولية الاجتماعية لدى المراهقين الذين يقومون بأعمال تطوعية "

استهدفت دراسة معرفة الفروق في المسؤولية الاجتماعية لدى المراهقين الذين يقومون بأعمال تطوعية، وشملت الدراسة عينة بلغت (45) فردا من المراهقين المتطوعين كما شملت (39) فرداً من أصدقائهم ، واستخدم في الدراسة أربع استبانات لجمع المعلومات عن المسؤولية الاجتماعية والاهتمامات الاجتماعية والمشاركة الاجتماعية ودور الأسرة في المجتمع ، وخرجت بنتائج منها أن الاتجاهات المسؤولية والاهتمامات الاجتماعية تتناسب طرديا مع المواقف التي تتطلب مسؤولية اجتماعية، وان الاهتمامات والانجذاب إلى الأمور السياسية والاجتماعية كانت ذات علاقة بقدرة واستعداد الفرد

المراهق للعمل التطوعي، وان الإناث اظهروا مساهمة اكبر في مجال الاهتمامات بالمجتمع والمسؤولية الاجتماعية مقارنة بالذكور. **(Zalusky,1988:65-83)**

3- دراسة وينتزل (Wentzel,1993) :

" العلاقة بين مستوى الذكاء والتحصيل الدراسي بالسلوك الاجتماعي الايجابي والمسؤولية الاجتماعية "

استهدفت الكشف عن العلاقة بين مستوى الذكاء والتحصيل الدراسي بالسلوك الاجتماعي الايجابي والمسؤولية الاجتماعية ، وذلك على عينة بلغت (423) تلميذاً في الصف السادس والسابع (52% بنين، 48% بنات) واستخدم مقياس ستانفورد للمهارات الأساسية واختبارات تحصيلية معيارية واستبيانات لقياس السلوك الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية وبتحليل الذكاء توصلت إلى انه يمكن التنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي من المسؤولية الاجتماعية والسلوك الاجتماعي ونسب الذكاء ، كما وجدت فروق دالة بين مرتفعي ومنخفضي السلوك الاجتماعي في التحصيل الدراسي.
(Wentzel ,1993 :357 -364)

4- دراسة هننك (2000) :

"العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية والسلوك الاجتماعي وعدد من سمات الشخصية"

استهدفت قياس العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية والسلوك الاجتماعي وعدد من سمات الشخصية حيث بلغت عينة الدراسة (623) طالبا من طلبة الجامعة من كلا الجنسين ، وقد صمم الباحث مقياس المسؤولية، وأظهرت الدراسة وجود علاقة دالة بين الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية والسلوك الاجتماعي وسمات الشخصية (الاتزان، التكامل، النضج)، ولا توجد فروق دالة إحصائيا على أساس الجنس والتخصص.
(Henning, 2000:147-156)

ثالثا : الدراسات التي تناولت مفهوم الذات الاجتماعية :

نظراً لصعوبة عثور الباحثة على دراسات تناولت مفهوم الذات الاجتماعية بشكل خاص فقد ارتأت ذكر اهم الدراسات التي احتوت عليها كبعد من ابعاد الذات .

الدراسات العربية :

1- دراسة يعقوب (1990) :

" مفهوم الذات في مرحلة المراهقة: أبعاده وفروق الجنس والمستوى الدراسي – دراسة ميدانية "

استهدفت التعرف على أبعاد مفهوم الذات لدى الذكور والإناث في مرحلة المراهقة، واثر كل من العمر والمستوى الدراسي والجنس في مفهوم الذات لديهم ، تكونت عينتها من (1738) طالباً وطالبة ، طبق عليهم مقياس مفهوم الذات المطور للبيئة الاردنية ، وكشفت نتائج التحليل العاملي لأداء أفراد عينة الدراسة إن هناك سبعة عوامل قابلة للتفسير ميزت أداء أفراد عينة الدراسة من الذكور والإناث في المستويات الدراسية المختلفة، كما قد بينت نتائج تحليل التباين اختلاف أداء الذكور عن الإناث على بعض أبعاد مفهوم الذات ، كبعد الشخصية ، حيث كان الفرق لصالح الذكور ، والبعد الأخلاقي الذي كان فيه الفرق لصالح الإناث ، بينما بقية أبعاد مفهوم الذات ومفهوم الذات العام فلم تصل الفروق بين الجنسين لمستوى الدلالة الإحصائية ، إضافة لذلك فقد بينت عدم اتساق اثر العمر على مفهوم الذات وأبعاده ، حيث زادت درجات مفهوم الذات على بعض أبعاد مفهوم الذات بزيادة العمر بينما لم يحصل في أبعاد أخرى. (يعقوب،1992: 45-76)

2- دراسة عروق (1992) :

" مفهوم الذات وعلاقته بالعمر والجنس"

استهدفت الى التعرف على اثر كل من العمر والجنس في مفهوم الذات وتطوره لدى طلبة المرحلة الاساسية، حيث تكونت عينة الدراسة من (600) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الاساسية في مدينة اربد من المراحل العمرية (12-14-16) سنة في الصفوف (السادس والثامن والعاشر) ، وقد أشار تحليل التباين الى وجود اثر ذي دلالة احصائية للعمر في تطور مفهوم الذات وخاصة في بعده الاجتماعي لدى الطلبة وكان لصالح الفئتين العمريتين (14-16) سنة. (ابو زيد،1987: 197)

3- دراسة صوالحة (1992) :

" تقنيين مقياس مفهوم الذات لدى طلبة المدارس الأساسية "

استهدفت تطوير أداة لقياس مفهوم الذات لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في الأردن تتصف بالموضوعية في قياسه لمفهوم الذات بأبعاده الأربعة (الجسمية ، الاجتماعية، النفسية، الأكاديمية)، وتكون عينة الدراسة من(1084) طالب وطالبة من طلبة الصف الثامن في محافظة أربد في الأردن واعتمد معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي وطريقة إعادة الاختبار. (صوالحة،1992 :77)

4- دراسة ابو ناهية (1996) :

مفهوم الذات لدى الطلبة المتفوقين والمتاخرين دراسياً في المرحلة الاعدادية بغزة

استهدفت التعرف على الفروق في مفهوم الذات لدى الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسياً في المرحلة الإعدادية بقطاع غزة بأبعاده المختلفة (الاكاديمي ، الجسمي، الاجتماعي، الثقة بالذات) واثر التفاعل بين التفوق والجنس على مفهوم الذات وابعاده المختلفة ،وتكونت عينة الدراسة من (225) طالباً وطالبة في الصف الثالث الاعدادي بمدينة غزة في فلسطين ، واعتمدت كادوات للدراسة (محك التحصيل لتحديد التفوق، ومقياس مفهوم الذات للاطفال والمراهقين من إعداد الباحث) وتم استخراج متوسطات الدرجات وانحرافاتها المعيارية تبعاً لمتغير الجنس والتحصيل بعد رصد الدرجات لابعاد مفهوم الذات، وكانت من النتائج التي اسفرت عنها الدراسة وجود فروق جوهرية بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً في مفهوم الذات ولصالح المتفوقين ، ووجود فروق دالة احصائياً ولصالح الذكور في البعد الاجتماعي ولصالح الاناث في بعد الثقة بالنفس ،اما البعد الاكاديمي والجسمي ،فلم تظهر فروق ذات دلالة.(ابوناهية،1996 :90)

5- دراسة الغامدي (1999) :

" الفروق في مفهوم الذات ودافعية الانجاز بين المراهقين المحرومين من الأسرة وغير المحرومين في منطقة جدة "

استهدفت معرفة الفروق في مفهوم الذات ودافعية الانجاز بين المراهقين المحرومين مـــن الاسرة المقيمين في المؤسسات الإيوائية ، وبين المراهقين غير المحرومين الذين يعيشـــون في

اسر طبيعية ، وكذلك بين المراهقين المحرومين من الأسرة الذين يعرفون اسرهم والمراهقين المحرومين من الأسرة الذين يجهلون أسرهم ، وقد بلغت عينة المراهقين المحرومين من الاسرة (105) مراهقين وبمعدل (26) مراهقاً يعرفون اسرهم ، و(79) مراهقا يجهلون اسرهم ، وعينة غير المحرومين (105) مراهقين ، تراوحت اعمار العينة بين (12-19) سنة، طبق الباحث عليهم مقياس مفهوم الذات المدرسي اعداد (محمود عطا حسين، 1981) ومقياس دافعية الانجاز اعداد (محمد جميل منصور،1984) واستمارة بيانات الحالة للباحث ، وخلصت الدراسة الى وجود فروق دالة بين المراهقين المحرومين من الاسرة وغير المحرومين في مفهوم الذات الكلي ، وابعاده (الذات العقلية ، الذات الاجتماعية ، الذات التحصيلية ، الذات الشخصية) لصالح المراهقين غير المحرومين من الأسرة ، ووجود فروق بين المراهقين المحرومين وغير المحرومين في المجموع الكلي لأبعاد دافعية الانجاز ، وفي الأبعاد (المثابرة ، المنافسة ، القلق المرتبط بالمستقبل ، الاستقلال) لصالح المحرومين من الأسرة ، ولم تسفر عن أية فروق بين المراهقين المحرومين من الأسرة الذين يعرفون أسرهم من الذين يجهلونهم في مفهوم الذات الكلي ودافعية الانجاز وعواملها. (الغامدي،2001: 317)

6- دراسة صوالحة (2000) :

" أثر التغذية الراجعة على أداء تلاميذ وتلميذات الصف السادس الأساسي على مقياس مفهوم الذات "

استهدف دراسة أثر فاعلية التغذية الراجعة في تحسين أداء عينة من تلاميذ وتلميذات الصف السادس الأساسي على مقياس مفهوم الذات ، وتقصي أثر كل من التغذية الراجعة والجنس والتفاعل بينهما على مفهوم الذات لدى تلاميذ وتلميذات الصف السادس الأساسي ، حيث تكونت عينتها من (107) تلاميذ في الصف السادس الأساسي، تراوحت أعمارهم ما بين11 و12سنة ، استخدم في الدراسة مقياس مفهوم الذات ذات الأبعاد الأربعة (الجسمي، والاجتماعي، والنفسي، والأكاديمي) ، واستخدم الإحصائي "ت" وتحليل التباين الثنائي وتحليل التباين المتعدد وتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد المجموعة التجريبية (التغذية الراجعة) ،

ووجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطين الحسابيين لأداء مجموعتي التغذية الراجعة على المقياس الكلي ألبعدي، والمقياسين الفرعيين (الاجتماعي، والأكاديمي) البعديين تعزى لأثر متغير التغذية الراجعة ، بينما لم تكن هناك فروق دالة بين المتوسطين الحسابيين لأداء مجموعتي الجنس على المقياس الكلي ألبعدي أو المقاييس الفرعية ، ووجود فروق دالة إحصائيا بين الجنس والتغذية الراجعة، تعزى لأثر التفاعل بين متغير الجنس ومتغير التغذية الراجعة.(صوالحة،2002: 92-128)

7- دراسة الشيخ (2002) :

"الطالب المراهق وأزمة الهوية"

استهدفت التعرف على مصادر الضغوط التي تقلق المراهق وتؤدي إلى أزمة الهوية لديه، ومعرفة الفروق في مفهوم الذات بين المراهقين والمراهقات ، بلغت عينة الدراسة من (205) طلاب اختيروا عشوائيا من طلاب الصف السادس الإعدادي منهم (113) ذكر و(92) انثى ، ولإغراض البحث استخدمت الباحثة اختبار مفهوم الذات بجوانبه (الجسمية، الاجتماعية، النفسية، الفلسفية) واختبار الإجابة عن سؤال مفتوح هو من انا؟ ليعبر الطالب عن هويته ، وعن مصادر القلق التي تؤثر في نظرته إلى ذاته مبتدئا بأكثرها إزعاجا ، واستخرجت الباحثة التكرارات والنسب المئوية لكل مشكلة كما استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، لاختبار مفهوم الذات وتحليل التباين للمقارنة بين المتوسطات ، وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط دال بين ترتيب الطلاب وترتيب الطالبات لمصادر القلق حيث بلغ الترابط (0,73) وتفوق عينة الإناث على عينة الذكور بخصوص مفهوم الذات العام ، ومفهوم الذات الاجتماعية. (الشيخ،2006: 91- 120)

8- دراسة عسيري (2002) :

" علاقة تشكل هوية الأنا بكل من مفهوم ألذات والتوافق النفسي والاجتماعي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف "

استهدفت الكشف عن العلاقة بين تشكل هوية الأنا ممثلة في الدرجات الخام لرتب الهوية (تحقيق ، تعليق، انغلاق ، تشتت) في مجالاتها المختلفة (الأيديولوجية ، الاجتماعية، والكلية) والدرجات الخام لكل من مفهوم ألذات والتوافق ، على عينة من (146)

طالبة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، وذلك باستخدام مقياس الهوية الموضوعي (الغامدي) ، مقياس مفهوم ألذات (الصيرفي،1989)، ومقياس التوافق (هنا، بدون تاريخ)، وانتهت الدراسة إلى نتائج منها، لم تظهر وجود علاقة دالة بين درجات مفهوم الذات ودرجات رتب هوية الأنا الأيديولوجية، وارتباط درجات أبعاد التوافق بدرجات رتب هوية الأنا الأيديولوجية بطرق مختلفة ، وعدم وجود علاقة بين درجات رتب هوية الأنا الاجتماعية ودرجات مفهوم ألذات ، في حين ارتبطت درجات أبعاد التوافق مع درجات رتب الهوية الاجتماعية بطرق مختلفة، حيث ارتبطت أبعاد التوافق إيجابا دلالة بتحقيق الهوية وسلبيا بدلالة في جميع الأبعاد بتشتت الهوية الاجتماعية ، أي يميل اتجاه علاقة التوافق إلى الايجابية بتحقيق الهوية والى السلبية بتشتت الهوية وذلك بدلالة في الغالب.(عسيري،2002: ج)

9- دراسة جودة (2004) :

" الوحدة النفسية وعلاقتها بمفهوم الذات لدى الأطفال في محافظة غزة "

استهدفت التعرف على العلاقة بين الوحدة النفسية ومفهوم الذات لدى الأطفال وخاصة الذات الاجتماعية ، وطبق على عينة بلغت (360) تلميذاً وتلميذة من الصف السادس الابتدائي في محافظة غزة، واستخدمت كأدوات للدراسة مقياس الوحدة النفسية من إعداد الباحثة إلى جانب مقياس مفهوم الذات للأطفال ذات الأبعاد ، وخرجت بنتائج أكدت على ضرورة تزويد الآباء والمربين بمعلومات عن الوحدة النفسية وتعريفهم بآثارها السلبية وتأثيرها على الأطفال وضرورة وضع برامج للتخفيف من شعورهم بالوحدة النفسية وتعليم الأطفال المهارات الاجتماعية التي تفيدهم في حياتهم الاجتماعية.(جودة،2004: الانترنيت)

10- دراسة عيسى(2006)

" قياس أبعاد مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصفوف(التاسع والعاشر والحادي عشر) في الأردن"

استهدفت التعرف على درجة العلاقة بين أبعاد مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصفوف (التاسع والعاشر والحادي عشر) في الأردن، في ضوء متغيرات

الجنس والمستوى الدراسي والتحصيل وطبقت على عينة بلغت (720) طالباً وطالبة ، واستخدمت تحليل التباين لإيجاد الفروق وبينت النتائج أن قيم معاملات ارتباط مفهوم الذات وأبعاده مع التحصيل كانت دالة إحصائيا لدى مختلف مجموعات الدراسة وان فروق معاملات الارتباط هذه لم تكن دالة بين مجموعات الدراسة المختلفة، كما أوجدت فروق دالة احصائيا لمفهوم الذات وفق متغير الجنس في بعدين فقط ، بينما كانت جميع أبعادها دالة وفق متغيري المستوى الدراسي والتحصيل.(عيسى،2006: 11-44).

11- دراسة خليل (2007) :

"مفهوم الذات وعلاقته بالعدائية لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة"

وهدفت الدراسة إلى قياس العدائية ومفهوم الذات لدى طلبة الصف الثالث والعلاقة بينهما حيث طبقت على عينة من (200) طالب وطالبة في الصف الثالث المتوسط وقامت الباحثة ببناء أداتين للمتغيرين وتوصلت الدراسة إلى إن مفهوم الذات لدى الطلبة يقع فوق المتوسط الفرضي وان مستوى العدائية لدى العينة الكلية وعينة الذكور تقع فوق المتوسط الفرضي بينما لعينة الإناث فإنها تقع أدنى من المتوسط الفرضي ووجود علاقة ارتباطيه سالبة بين مفهوم الذات والعدائية لدى طلبة المتوسطة.(خليل،2007: 223-115)

12- دراسة زيد (2008) :

" مفهوم الذات وعلاقته بالتكيف الاجتماعي
لدى طلبة الثانوية العامة – دراسة مقارنة"

استهدفت الكشف عن مدى الارتباط بين مفهوم الذات والتكيف الاجتماعي لدى طلبة الثانوية العامة وفق متغير الجنس والتخصص ، بلغت عينتها (100) طالب وطالبة من التخصصين العلمي والادبي بالتساوي ، وطبق عليهم اختبار مفهوم الذات بأبعاده (النفسية والاجتماعية والفلسفية والصحية والتعليمية) مع اختبار التكيف الاجتماعي بمجالاته (الأسرية والاجتماعية والنفسية والصحية والتعليمية، وبتحليل البيانات احصائيا باعتماد معامل ارتباط بيرسون ، توصلت إلى وجود علاقة ارتباطة بين موجبة بين مفهوم الذات والتكيف الاجتماعي بشكل عام ، لكن ليس هناك فروق وفق متغيري الجنس والتخصص.(زيد،2008: 7-86)

الدراسات التجريبية :

دراسة العنزي (2002) :

أثر برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الإبداعي ومفهوم الذات لدى الطلبة في المرحلة المتوسطة بالكويت.

استهدفت التعرف على أثر تطبيق برنامج الكورت لتعليم التفكير الجزء الأول في تنمية مهارات التفكير الإبداعي ومفهوم الذات لدى طلبة الصف الرابع المتوسط ، لدى عينة بلغت عددها (28) طالباً مجموعة تجريبية و(26) طالباً مجموعة ضابطة، واستخدمت من الأدوات(اختبار تورانس للتفكير الإبداعي اللفظي، ومقياس مفهوم الذات (بيرس–هارس)) وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في مهارات التفكير الإبداعي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد مفهوم الذات (الوضع المدرسين وبعد القلق، وبعد الذات الاجتماعية، بينما لم ظهر فروق ذات دلالة إحصائية في كل من بعد السلوك، والمظهر الجسمي، والسعادة والرضا، وأن البرنامج كان فعالاً في تنمية مفهوم الذات بشكل عام.
(العنزي،2002:الانترنيت)

2- دراسة المصطفاوي (2005) :

" اثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير الإبداعي ومفهوم الذات لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات

استهدفت التعرف على اثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير الإبداعي ومفهوم الذات لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات ، تكونت عينتها من (375) طالبة من معاهد إعداد المعلمات ، الرصافة الأولى ، تم خلالها بناء برنامج تدريبي ومقياس لمفهوم الـذات ذات الأبعاد (القدرة على النجاح الأكاديمي، أهمية التعليم الأكاديمي، تقبل التخصص الدراسي المجال الجسمي ، المجال الانفعالي ، المجال الاجتماعي) ، اضافة إلى استخدام اختبار التفكير الإبداعي لتورانس وحللت البيانات باستخدام (معادلة سبيرمان – براون، معامل ارتباط بيرسون ، مربع كاي ، الاختبار التائي ، اختبار مان وتني) ، أظهرت النتائج تفوق عينـة المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التدريبي في اختبار التفكير الابـداعي ككـل،

ووجود فروق دالة احصائياً في مفهوم الذات ككل وفي المجالين الرئيسين مفهوم الـــذات الاكاديمي ومفهوم الذات غير الاكاديمي.(المصطفاوي،2005 :ا-ج)

4- دراسة حمدون (2008) :

" اثر البرنامج التدريبي في تطوير مفهوم الذات
لدى طالبات المرحلة المتوسطة "

استهدفت التعرف على اثر البرنامج التدريبي في تطوير مفهوم الذات لدى طالبات المرحلة المتوسطة ، بلغت عينتها (50) طالبة ، طبق عليهم مقياس مقنن لمفهوم الـــذات يتكون من (13) بعداً ، وبرنامج تدريبي جاهز من اعداد (السرور،2003)، وبعد تحليل البيانات باستخدام معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي ومربع كاي ، توصـــلت الى وجود فروق دالة احصائياً بين مجموعتي التجربة ولصالح المجموعة التجريبية في البرنـــامج وفي مفهوم الذات مما اكدت على فعالية البرنامج ودورها الكبير.(حمدون،2008 :ب-ج)

الدراسات الأجنبية:

1- دراسة جادزيللا برناديت (Gadzella – Bernadette,1984) :

" الفروق بين الجنسين في مفهوم الذات لدى طلبة الجامعة- دراسة مقارنة "

استهدف دراسة الفروق بين الجنسين في مفهوم الذات لدى طلبة الجامعة وتحليل الدرجات التي حصل عليها كل من الذكور والإناث على مقياس (تينسي) لمعرفة الذوات التي يتميز بها الذكور والذوات التي يتميز بها الإناث ، واستعملت الدراسة مقياس تينسي لمفهوم الذات ، وتكونت العينة من (19) ذكراً و(69) أنثى من طلبة الكليات الجامعية ،إذ أسفرت نتائج هذه الدراسة أن الإناث حصلن على درجات أعلى في7–9 مقاييس فرعية هي نقد الذات، الذات الشخصية، الذات الاجتماعية، رضا الذات، الذات السلوكية، الذات الأخلاقية، الذات الانفعالية، الذات الأسرية–هوية الذات ، الدرجة الكلية لمفهوم الذات ، وأحرز الطلاب الذكور درجات تقارب درجات الإناث وذلك في الذوات نفسها ماعدا الذات الشخصية والاجتماعية ، وهذا ما يدل على إن الذكور يتساون مع الإناث في بعض جوانب مفهوم الذات لكنهم يتميزون بذات شخصية واجتماعية بدرجة اقل من الإناث.(Gadzella,1984:105)

2- دراسة إليوت جريجوري (Elliott – Gregory,1988) :

" الفروق بين الجنسين في مفهوم الذات وتقدير الذات من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة "

استهدفت بحث العلاقة بين اثنين من المكونات الدافعية لمفهوم الذات (تقدير الذات ، ثبات الذات) وتكونت عينة الدراسة من (876) ذكراً و(938) أنثى في الصفوف الدراسية واستعمل الباحث في دراسته نموذج بنائي يضم (احترام الذات يسبق ثبات الذات، تقدير الذات يتوسط المكونات الأخرى لمفهوم الذات) وأوضحت النتائج أن التأثير المباشر لتقدير الذات وثبات الذات كان أقوى لدى الذكور عنه لدى الإناث ، أما الخصائص التوسيطية لمكونات مفهوم الذات الأخرى الشعور بالذات فانه يساوي النزوع نحو التخيل. **(Elliot,1988:57)**

3- دراسة لوبل تالما (Lobel Thalma,1988) :

"دراسة مقارنة للفروق بين الجنسين في مفهوم الذات والنمو النفسي الاجتماعي"

استهدفت دراسة مفهوم الذات ونمو هوية الأنا والألفة إزاء الانفصال لدى الطلبة الذكور مقابل طالبات الكليات الإناث ،وتكونت عينة الدراسة من(51) طالباً و(37) طالبة من طلبة الكليات، واستعمل الأدوات (مقياس تنسي لمفهوم الذات، مقياس الهوية مقابل تشتت الهوية ، التماسك مقابل التفكك والتشتت والتي طورها كونستانيتنوبل) واهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة هي جميع جوانب مفهوم الذات على مقياس تينسي مرتبطة بشعور التماسك لدى الذكور ، ووجود ارتباط ايجابي قوي بين هوية الأنا وجميع جوانب مفهوم الذات لكل من الذكور والإناث، وان الذات السلوكية والانفعالية والاجتماعية والشخصية ترتبط بالتماسك لدى الإناث. **(Lobel,1988:149)**

4- دراسة جانز وآخرون (Gans et al, 2003):

"مقارنة مفهوم الذات عند الطلبة الذين يتمتعون بالكفاءة الاجتماعية مع الطلبة ذوي الأعراض الاكتئابية"

استهدفت مقارنة مفهوم الذات عند الطلبة الذين يتمتعون بالكفاءة الاجتماعية مع الطلبة ذوي الأعراض الاكتئابية، وتم مقارنة الذات بين (50) طالباً وطالبة ، في المرحلة

المتوسطة، والذين يعانون من حالات الاكتئاب، وبين(70) طالباً في نفس المرحلة والذين لا يعانون من الاكتئاب، واستخدام الباحثون مقياس مفهوم الذات للأطفال (بيرس- هارس). ولقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين على ألبعدي الفكري والمدرسي لصالح الطلاب الذين لا يعانون من الاكتئاب، إلا أن النتائج أوضحت أيضا عدم وجود فروق بين المجموعتين في مفهوم الذات الكلي. (ترتوري،2007: 5)

الدراسات التجريبية :

1- دراسة كريب (Grebe,1975) :

" اثر مفهوم الذات ببعض المتغيرات "

استهدفت دراسة مفهوم الذات واثره ببعض المتغيرات وقياس اثر التحصيل الدراسي على شعور الطلبة بقيمهم الشخصية ، وكانت عينة الدراسة مكونة من (934) طالباً من مرحلة الصف الثالث المتوسط ، وتوصلت الدراسة إلى إن الطلاب ذوي التحصيل العالي كانت درجاهم في اختبار مفهوم الذات ايجابية ، وكما أشارت إلى أن هذه النسبة كانت واضحة بين الذكور الأكبر سناً والإناث الأصغر سناً.(Grebe,1975:37)

2- دراسة سترنج وآخرون (Strange,1983) :

" اثر الأدوار الجنسية (الاختيار المهني ، التخصص الأكاديمي) على مفهوم الذات لدى طلبة الجامعة "

استهدفت معرفة العلاقة بين مفهوم الذات ودور الجنس والتخصص والاختيار المهني لدى الجنسين ، وتكونت عينة الدراسة من (85) ذكراً و(101) أنثى من طلبة الجامعة تم اختيارهم من بين التخصصات المهنية السائدة بين الذكور والتخصصات المهنية السائدة بين الإناث وكانت الأدوات المستعملة في هذه الدراسة هي استبانة (Bem) لدور الجنس الذي أوضح بعض التخصصات المهنية الوظيفية مثل الاهتمام بالقيم المادية (النشاطات المهنية) وهي السائدة بين الذكور واستعمال مهارات التفاعل الاجتماعي (النشاطات الاجتماعية) وهي سائدة بين الإناث وبالإضافة إلى اختبار لمفهوم الذات ، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات والدور

الجنسي واختيار نوع التخصص وذلك بالنسبة للإناث ولكن لم يكن الأمر كذلك بالنسبة للذكور ، وبالنسبة للإناث اللاتي ينتمين إلى التخصصات المهنية السائدة أنثوياً وهي النشاطات الاجتماعية فقد تم تصنيفها بوصفها أنثوية (48%) ، وبالنسبة للذكور الذين ينتمون للتخصصات المهنية السائدة ذكرياً وهي النشاطات المهنية فقد تم تصنيفها على أنها ذكري (34%). (Strange,1983:219)

رابعا : الدراسات المتعلقة بالمتغيرات الثلاثة:-

1- دراسة وينتزل (Wentzel,1993) :

" العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والذكاء العام والمسؤولية الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس الثانوية "

استهدفت بحث العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والذكاء العام والمسؤولية الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف السادس والسابع ، حيث بلغت عينتها (413) تلميذاً وتلميذة، طبق عليهم مقياس تنسي للذكاء الاجتماعي ومقياس المسؤولية الاجتماعية لسيد عثمان واختبار للذكاء ،وبعد تحليل البيانات كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء العام والذكاء الاجتماعي ، ووجود فروق دالة بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الاجتماعي في درجات التحصيل الدراسي لصالح مرتفعي الذكاء الاجتماعي ، وكما وجدت انه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من درجات كل من الذكاء العام والذكاء الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية.(رجيمة،2009: 193)

2- دراسة العدل (1998) :

"القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي والمسؤولية ومفهوم الذات الاجتماعي والتحصيل الدراسي"

استهدفت الكشف عن القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وعلاقتها بـالمتغيرات (الذكاء الاجتماعي، المسؤولية الاجتماعية ، مفهوم الذات الاجتماعي ، التحصيل الدراسي)، بلغت عينتها (495) طالبا في الصف الأول الثانوي بمحافظة الاسماعلية ممن يبلغ أعمارهم (14) سنة ، واستخدم الباحث مقياس الذكاء الاجتماعي ومقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية ومقياس المسؤولية الاجتماعية ومقياس مفهوم الذات

الاجتماعي (للباحث) ، وعولجت البيانات باستخدام تحليل التباين ومعامل الارتباط وتحليل الانحدار وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية والمقياسين توجه المشكلة ومهارات حل المشكلة من ناحية وكل من الحكم على السلوك الإنساني والذكاء الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية والتحصيل الدراسي وانعدم العلاقة بين القدرة على حل المشكلات الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعي والتصرف في المواقف الاجتماعية. (العدل،1998: 9-59)

3- دراسة المنابري (2010) :

" الذكاء الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة ام القرى بمكة المكرمة "

واستهدفت الكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية والتحصيل الدراسي، لدى عينة من طالات الاعداد التربوي في كلية التربية بجامعة ام القرى بلغت (629) طالبة، واستخدمت كادوات للدراسة مقياس الذكاء الاجتماعي للباحثة، ومقياس المسؤولية الاجتماعية اعداد(الحارثي،1989)، وذلك بعد اجراء بعض التعديلات في بعض الفقرات، والتحصيل الدراسي ، توصلت الى عدد من النتائج كانت من اهمها وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية، والمسؤولية الاجتماعية والتحصيل الدراسي، بينما لم توجد اية علاقة بين الذكاء الاجتماعي والتحصيل الدراسي، اضافة الى عدم وجود فروق دالة بين المتغيرات الثلاثة وفق متغير التخصص،وخرجت بمجموعة من التوصيات والمقترحات التي تفيد في مجال المتغيرات الثلاثة.

مناقشة الدراسات السابقة :

1- الهدف :

أ) في الدراسات التي تناولت مفهوم الذكاء الاجتماعي:

نجد ان بعضاً منها هدفت إلى الكشف عن الذكاء الاجتماعي مثل دراسة كرمة (1994)، ودراسة البدري (2001) ودراسة الحمداني (2009)، في حين ان بعض الدراسات تناولت علاقة الذكاء الاجتماعي بعدد من المتغيرات مثل التحصيل الأكاديمي والذكاء كما في دراسة وجمان (1977) ودراسة فورد وتيساك (1983) ودراسة

وينتزل (1993) ودراسة اوليفر (1994)، وأنماط أو أبعاد الشخصية في دراسة اوبرين (1986). وبالتقمص العاطفي والسلوك العدواني كما في دراسة كوكيانين (1999) ودراسة بجركفست وآخرين (2000) ، والقدرة على تعلم لغة ثانية كما في دراسة هيرشبر(1981)، وبالجانب المعرفي كما في دراسة تشاومنج وآخرون (1995) ، وبالتلميحات غير اللفظية كما في دراسة بارنز وستيرنبرغ (1989) ، وبالتوافق النفسي والاجتماعي والتكيف كما في دراسة سفيان (1998) ودراسة جامنكس (1979) ودراسة فايلانت وديفز (2002)، وبالتعاطف كما في دراسة الربيعي (2001)، وبالمشاركة في الأنشطة اللاصفية كما في دراسة هيدلستون(1980)، والبعض الأخر هدف إلى المقارنة في للذكاء الاجتماعي كما في دراسة ويلمان وآخرون (1997)، ودراسة مطيري (2000) ودراسة إبراهيم (2001)، ودراسة الكيال (2003) وهدف بعض إلى التعرف على اثر الذكاء الاجتماعي في بعض المتغيرات كالذكاء الانفعالي ، كما في دراسة برونو وآخرون (2002)، ودراسات أخرى تجريبية وإرشادية حاولت دراسة اثر متغيرات أخرى في تنمية الذكاء الاجتماعي كمتغير المهارات الاجتماعية كما في دراسة ابو دية (2003) ودراسة الغرايبه ودراسة ثابت(2006) ودراسة الترك (2006) فيما كان الهدف معرفة القدرة التنبؤية لمقياس وكسلر في التنبؤ بالذكاء الاجتماعي كما في في دراسة ودراسة بيب وآخرون (2000)، واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات الارتباطية والوصفية من حيث منهجية البحث ونوع المتغيرات التي درسوها وتشابهت مع الدراسات التجريبية فقط من حيث المنهجية لكن اختلفت في المتغيرات التي تحاول الدراسة الحالية دراستها مما يؤكد ان الدراسة الحالية هي اول دراسة تجريبية تجمع متغيرات مختلفة عن الدراسات والادبيات السابقة.

ب- في الدراسات التي تناولت المسؤولية الاجتماعية :

نجد ان قسما من الدراسات هدفت إلى معرفة ودراسة المسؤولية الاجتماعية في ضوء بعض المتغيرات منها دراسة عثمان (1973) ودراسة عبد الآه (1987) ودراسة داود (1990) ودراسة الداهري (2001) الذي ربطته بالقلق ألامتحاني، وهناك دراسات هدفت إلى إجراء دراسة مقارنة في المسؤولية الاجتماعية تبعاً لمتغيرات عديدة، كما في

دراسة هاريسون(1952) ودراسة ظاهر(1978) دراسة زالوسكي (1988) ودراسة الحارثي (1995) ودراسة ماي روس (2000).

في حين كانت دراسات أخرى تهدف إلى معرفة علاقة المسؤولية الاجتماعية بعدد من المتغيرات كالإرشاد الديني كما في دراسة صبحي (1980) وبالتوافق النفسي والاجتماعي والتكيف الدراسي كما في دراسة مرزوق (1981) ودراسة السندي (1990) ودراسة جابر (1983) وبالحاجة للانجاز والانتماء في دراسة عيسى (1984) ودراسة المهدي(1985) وبسمات الشخصية دراسة كيرة (1988) ودراسة إسماعيل (1990) ودراسة ميلر وكريستي (1994) ودراسة هننك (2000) وبوجهة الضبط في دراسة كريس ودافيد (1985) دراسة احمد (1989) ودراسة التيه (1992) ودراسة عبد التواب (1999) وبالسلوك الخلقي والقيم كما في دراسة عمران وعبد الجواد (1990) ودراسة القحطاني (1998) ودراسة بيتر وريتشارد (1979)، وبالاتجاهات الوالدية كما في دراسة منى إسماعيل (1990) وبالمناخ الاسري في دراسة قنديل (2003) وبالاتزان الانفعالي في دراسة خليل (2007)، وبالارهاب في دراسة الهذلي (2008) وبتاجيل التعزيزات في دراسة والتر (1961) . اما دراسة هاريس (1969) عثمان (1973) ودراسة الدوسري (2000) فهدفت إلى بناء مقياس للمسؤولية الاجتماعية، في حين توجهت دراسات اخرى بالاتجاه التجريبي لتنمية المسؤولية الاجتماعية كما في دراسة كل من جلال (1995) وشريف (2000) والعامري (2002) والحمدي (2003) والمطرفي (2003) وال سعود (2004) وعتيق (2005) ودراسة الصمادي وفايز (2007) والسبعاوي (2008) وقاسم (2008).

واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات الارتباطية والوصفية من حيث منهجية البحث ونوع المتغيرات التي درسوها وتشابهت مع الدراسات التجريبية من حيث المنهجية واتفقت مع بعض الدراسات التجريبية من حيث امكانية تنميتها من خلال البرامج التدريبية، لكن اختلفت في المتغيرات التي تحاول الدراسة حولها مما يؤكد بان الدراسة الحالية هي أول دراسة تجريبية تجمع متغيرات مختلفة عن الدراسات والادبيات السابقة.

ج- في الدراسات التي تناولت الذات الاجتماعية :

نجد ان قسما من الدراسات هدفت إلى كشف الذات الاجتماعية والتعرف على ابعادها كما في دراسة يعقوب (1990) وابو ناهية (1996) ودراسة عيسى (2006)، وفي دراسات اخرى هدفت الى بناء مقياس لمفهوم الذات بأبعاده المختلفة كما في دراسة صوالحة (1992)، واتجهت مجموعة اخرى من الدراسات نحو دراسات مقارنة كما في دراسات كل من جادزيلا برنايت (1984) ودراسة اليوت جريجوري (1988) ودراسة لوبل تالما (1988) الغامدي (1999) وجانز واخرون (2003) ، وحاولت دراسات اخرى دراسة علاقتها ببعض المتغيرات ، ومنها من ربطتها بالقيم كدراسة المرشدي (1979)، وبالتحصيل الدراسي دراسة تيريزا جوردان (1981) دراسة يعقوب ورمزي (1983) ودراسة حسين (1985) وبالعمر والجنس في دراسة عروق (1992) وصوالحة (2002)، وبشدة الانتهاك او العدائية دراسة عبود (1999) وخليل (2007) وبأزمة الهوية في دراسة الشيخ (2002) وبالوحدة النفسية دراسة جودة(2004)، وبالتكيف الاجتماعي دراسة زيد (2008) ودراسة العسيري(2002) ،وبالمستوى الاجتماعي والاقتصادي في دراسة كوكس واخرين (1974)، ومجموعة أخرى أخذت الاتجاه التجريبي لمعرفة امكانية تنميتها وفق برامج تدريبية او تنمية مفاهيم أخرى بالاعتماد على برامج مبنية على أساس ابعاد الذات مثل دراسات كل من دراسة كريب (1975) ودراسة سترنج (1983) عمر واخرون (1998) وصوالحة (2000) ودراسة العتري (2002) المصطفاوي (2006) وحمدون (2008)

واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات الارتباطية والوصفية من حيث منهجية البحث ونوع المتغيرات التي درسوها وتشابهت مع الدراسات التجريبية من حيث المنهجية واتفقت مع بعض الدراسات التجريبية من حيث امكانية تنميتها من خلال البرامج التدريبية، لكن اختلفت في المتغيرات التي تحاول الدراسة حولها مما يؤكد بان الدراسة الحالية هي أول دراسة تجريبية تجمع متغيرات مختلفة عن الدراسات والأدبيات السابقة.

- في الدراسات التي تناولت المتغيرات الثلاثة :

نجد ان هناك دراستين جمعت بين الذكاء الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية في دراسة ارتباطية وهي دراسة وينتزل (1993) ودراسة المنابري (2010) بينما وجدت دراسة واحدة جمعت المتغيرات الثلاث في دراسة ارتباطيه وهي دراسة العدل (1998).

والبحث الحالي يحاول التعرف على اثر برنامج تدريبي بالذكاء الاجتماعي في تنمية المسؤولية الاجتماعية والذات الاجتماعية وبهذا فان الدراسات السابقة اختلفت عن الدراسة الحالية من خلال المنهجية المتبعة والبيئة التي تطبق فيها والاطر النظرية التي تعتمد عليها في إعداد البرنامج .

2- العينة :

ا- الدراسات التي تناولت الذكاء الاجتماعي :

نجد ان حجم العينة اختلف في كل دراسة وكان حجم العينة في الدراسات التجريبية يتراوح بين (24 – 96) طالباً وطالبة كحد ادنى كما في دراسة ابو دية (2003) والغرايبة (2005) وثابت (2006) والترك (2006) والحمداني (2009)، بينما في الدراسات الوصفية والارتباطية فقد تراوحت بين (40 – 660) طالباً وطالبة كحد اعلى كما في دراسة كرمة (1994)، وسفيان، ومطيري (2000)، والبدري (2001)، والربيعي (2001) والكيال (2003) ...الخ من الدراسات المذكورة.

ب- في الدراسات التي تناولت المسؤولية الاجتماعية

كان حجم العينة في الدراسات التجريبية يتراوح بين (30 – 450) طالباً وطالبة كما في دراسة جلال (1995) والعامري (2002) ودراسة الصمادي وفايز (2007)، بينما في الدراسات الوصفية والارتباطية (70– 850) طالباً وطالبة كحد اعلى، كما في دراسة احمد (1989) ودراسة التيه (1992).

ج- في الدراسات التي تناولت الذات الاجتماعية

فقد تشابهت نسب العينة بالنسبة للمتغيرين السابقين .

وعلى اساس ما تقدم من حجم العينات المعتمدة ، فقد افادت الباحثة في تحديد حجم العينة وطريقة اختيارها على الرغم من انها ترتبط بالمجتمع الاصلي لذا فقد تمثل حجم

عينة البحث (100) طالب وطالبة موزعين على اربع مجموعات ضابطة وتجريبية في المرحلة المتوسطة . وهذا الحجم يعد مناسباً لتحقيق أهداف هذا البحث.

3- الاداة :

أ- في الدراسات التي تناولت الذكاء الاجتماعي:

نجد ان قسماً من الدراسات قنن مقاييس جاهزة للذكاء الاجتماعي كما في الدراسات كل من سفيان (1998) والعدل (1998) والربيعي (2001) ودراسة الغرايبة (2005) الذي قنن مقياس ستيرنبرغ للذكاء الاجتماعي، ودراسة ابو دية (2003) لمقياس جورج واشنطن، ولجاءت دراسات اخرى الى البناء كدراسة البدري (2001) والترك (2006)، أما في الدراسة الحالية فقد لجات الباحثة الى بناء برنامج للذكاء الاجتماعي وفق نظرية كارل البريخت.

ب- في دراسات التي تناولت المسؤولية الاجتماعية:

نجد ان الأداة قد اختلفت من دراسة لأخرى فبعض الدراسات اعتمدت على مقياس سيد عثمان للمسؤولية الاجتماعية كدراسة عثمان (1973) ودراسة مرزوق (1981) وجابر(1983)ودراسة المهدي (1985) ودراسة عبد الاه (1987) وكيره (1988)، والبعض الأخر من الدراسات فلم تستخدم مقاييس جاهزة وإنما بنت واعدت مقاييس للمسؤولية الاجتماعية منها دراسة ألسندي(1990) ودراسة التيه (1992) والحارثي (1995) ودراسة عبد التواب (1999) والدوسري (2000).

وفي هذه الدراسة بنت الباحثة مقياساً للمسؤولية الاجتماعية تضمت خمسة أبعاد للتعرف على المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

ج- في الدراسات التي تناولت الذات الاجتماعية :

لعدم تمكن الباحثة من العثور على اية اختبارات لقياس الذات الاجتماعية بشكل عام ولطلبة المرحلة المتوسطة بشكل خاص لكن وقفت على بعض مقاييس لمفهوم الذات بشكل عام تضمنت فيه الذات الاجتماعية كبعد من ابعادها لذا فقد لجأت الباحثة الى بناء مقياس للذات الاجتماعية.

الوسائل الإحصائية :

تنوعت الوسائل التي استخدمتها الدراسات السابقة في معالجتها للبيانات وبما يتناسب مع أهدافها كالاختبار التائي واختبار كودر ومعامل الارتباط بيرسون كما في دراسة كرمة (1994) ودراسة سفيان (1998) والكيال (2003) فضلا عن تحليل التباين كما في دراسة العدل (1998) والمطيري (2000) ودراسة البدري (2001)

واستخدمت (T-test)اما هذه الدراسة فان الباحثة استخدمت عدة وسائل إحصائية كالاختبار التائي ومعادلة الفا- كرونباخ ومعامل الارتباط بيرسون وتحليل التباين الثنائي والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومربع كاي لاستخراج نتائج البحث.

ولقد أفادت الباحثة من الدراسات السابقة من حيث التاكيد على اهمية البحث الحالي وتحديد حجم العينة المناسبة واستخدام الادوات والوسائل الإحصائية الملائمة لطبيعة أهداف البحث وعينته وستستفيد الباحثة من نتائج الدراسات السابقة في مقارنتها وتفسيرها لنتائج هذا البحث.

الفصل الرابع

يتضمن هذا الفصل المنهج المستعمل في البحث الحالي واجراءاته المتمثلة في تحديد مجتمع البحث وعينته والتصميم التجريبي وبناء ادوات تتسم بالصدق والثبات والموضوعية واعداد البرنامج التدريبي، فضلا عن استعمال الوسائل الاحصائية المناسبة لتحليل البيانات ومعالجتها وفي ادناه استعراض لتلك الاجراءات.

اولا : منهجية البحث :

يهدف البحث الحالي الكشف عن اثر البرنامج التدريبي المعد في ضوء نظرية كارل البريخت للذكاء الاجتماعي في تنمية المسؤولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة المتوسطة، وعليه اعتمدت الباحثة على المنهج التجريبي (Emperical Research) . الذي يتجاوز استعراض حوادث الماضي أو تشخيص الحاضر وملاحظته ووصفه، ففيه يقوم الباحث بالتوصل الى ما سيكون تحت ظروف مضبوطة (الزوبعي والغنام، 1981: 87)، فهو لا يكتفي بالوصف الكمي للظاهرة وإنما يقوم بمعالجة متغيرات معينة تحت شروط مضبوطة بصورة دقيقة ويتحقق من كيفية حدوثها ويحدد أسباب حدوثها (داود وعبد الرحمن،1990: 247).

وكلما استطاع الباحث التحكم بنوع وتفاعل العوامل التي يختارها للدراسة يصبح حينئذ البحث شبه التجريبي وطرقه أفضل ما يمكن تبنيه في البحث العلمي للحصول على نتائج يمكن تعميمها بدرجة عالية من الثقة (حمدان ، 1989 :71).

ويتميز البحث التجريبي بكونه يتيح للباحث أن يغير عن قصد وعلى نحو منظم متغيرا معينا (المتغير المستقل) ليرى مدى تأثيره في متغير اخر في الظاهرة موضوع الدراسة (المتغير التابع) وذلك مع ضبط أثر كل المتغيرات الأخرى الأمر الذي يؤدي الى الوصول الى استنتاجات أكثر دقة من أية طريقة أخرى من البحث ، كما أنه يمكن من مراجعة ما تم التوصل إليه من النتائج من خلال تكرار التجارب أكثر من مرة وفي أوضاع وظروف متباينة فضلا عن تحقيق الفرضيات التي يفسر بها الظواهر وذلك في أوضاع تسمح بتناول قطبي الفرضية بصورة مستقلة عن العوامل الأخرى المتصلة بالظاهرة (ملحم،2007 : 423).

التصميم التجريبي:

يعد التصميم التجريبي بمنزلة الاستراتيجية التي يضعها الباحث لأجل جمع المعلومات اللازمة وضبط العوامل او المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على هذه المعلومات ومن ثم إجراء التحليل المناسب للإجابة عن أسئلة البحث في ضوء خطة شاملة. (عودة وملكاوي، 1992: 129)

ان استخدام التصميم التجريبي المناسب أمر مهم في كل بحث تجريبي لأنه يساعد في الحصول على إجابات لأسئلة البحث (عبيدات واخرون، 1982: 247)، كما أن سلامة التصميم وصحته هي الضمان الأساسي للوصول الى نتائج موثوق بها.

وبما أنه يصعب على الباحث في بعض الأحيان اتباع الأسلوب العشوائي في اختيار مجموعات بحثه لعدم القدرة على احداث تغيير في نظام المدرسة وتوزيع الطلبة على الصفوف فأنه عندئذ يستخدم في تجربته مجموعات جاهزة، غير أنه يمكن له استخدام الأسلوب العشوائي لاختيار احدى المجموعات لتكون المجموعة التجريبية.(الزوبعي والغنام، 1981: 128 - 129)

لأجله فقد استخدمت الباحثة احدى التصاميم ذات الضبط الجزئي والمتمثل بتصميم المجموعة الضابطة اللاعشوائية الاختيار ذات الاختبار القبلي والبعدي، والذي في ضوئه تم توزيع مجموعات البحث على الصفوف من قبل إدارة المدرسة وبدون أن يكون للباحثة اي دور في توزيعهم مسبقا، وقد اختارت الباحثة كل من المجموعة التجريبية والضابطة من الشعب في المدرستين المشمولتين بالتجربة والشكل(8) يبين التصميم التجريبي المستخدم في البحث الحالي

شكل (8)

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	الاختيار	المتغير المستقل	الاختبار
المجموعة التجريبية (ذكور – إناث)	قبلي	البرنامج التدريبي	بعدي
المجموعة الضابطة (ذكور – إناث)	قبلي	————	بعدي

ثانيا : إجراءات البحث :

(1) مجتمع البحث :

يقصد بالمجتمع أنه كل الأفراد الذين يحملون بيانات الظاهرة التي هي في متناول الدراسة (داود وعبد الرحمن،1990: 66)، فهم المجموعة الكلية ذات العناصر التي يسعى الباحث الى تعميم النتائج (ذات العلاقة بالمشكلة) عليها (عودة وملكاوي،1992: 159).

ويتكون مجتمع البحث الحالي من طلبة الصف الثاني متوسط في المدارس المتوسطة والثانوية الصباحية في مركز محافظة كركوك للعام الدراسي (2010 – 2011) والبالغ عددهم (11861) [*] طالبا وطالبة موزعين على (126) مدرسة متوسطة وثانوية للبنين والبنات منها (62) مدرسة للبنين ضمت (6142) طالبا بنسبة (52%) و(64) مدرسة للبنات ضمت (5719) طالبة وبنسبة (48%) وكما مبين في الملحق(9).

(2) عينة البحث :

من اجل الحصول على عينة حقيقة تعاني من ضعف في مستوى المسؤولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعية فقد قامت الباحثة بتطبيق مقياسي المسؤولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعية على سبع مدارس في مركز محافظة كركوك وبعد تحليل النتائج احصائياً وجدت الباحثة ان طلبة اربع من هذه المدارس كانت تعاني من ضعف في مستوى المسؤولية الاجتماعية ومستوى مفهوم الذات الاجتماعية بشكل ملحوظ واكثر من طلبة المدارس الاخرى، وربما يرجع السبب الى طبيعة هذه المدارس والانظمة المتبعة فيه في تعليم الطلبة تحمل المسؤولية في حياتهم وادوارهم الاجتماعية ، علماً ان الباحثة قد أختارت مدرستين من كل منطقة من مناطق كركوك ذلك لاجل الاحاطة بالمستويات في مناطق مختلفة، ثم اختيرت عينة البحث من مدرستين متوسطتين هما متوسطة عمر بن عبد العزيز للبنين ومتوسطة القلعة للبنات لغرض تطبيق البرنامج وذلك للأسباب الآتية :

---

[*] حصلت الباحثة على هذه البيانات من قسم التخطيط في المديرية العامة لتربية كركوك (ملحق 9) .

1 – ابدت ادارتا المدرستين استعدادهما ورغبتهما بالمساعدة لانجاز متطلبات البحث وتفهمهما لظروفه من حيث الفترة الزمنية اللازمة لتطبيق البرنامج التربوي وتخصيصهم الحصص ضمن الجدول الأسبوعي، بعد استحصال موافقة المديرية العامة لتربية كركوك(*).

2 – قرب المدرستين من بعضهما ووقوعهما ضمن رقعة جغرافية واحدة، مما يشير الى درجة ما من التجانس في المستويين الثقافي والاجتماعي للطلبة .

3 – تشابه الدوام للمدرستين اذ يقتصر على الوجبة الصباحية طوال ايام الاسبوع.

وفي ضوء ذلك فقد قامت الباحثة بإجراء الخطوات الآتية :

أ – تم احصاء عدد طلبة الصف الثاني متوسط في المدرستين، فقد بلغ عددهم في متوسطة عمر بن عبد العزيز للبنين (113) طالبا، في حين بلغ عددهم في متوسطة القلعة للبنات (118) طالبة. وبواقع ثلاث شعب في كل مدرسة.

ب – اختيرت شعبتان وبشكل عشوائي من كلا المدرستين المشمولتين بالتجربة لتكون احداهما مجموعة تجريبية والأخرى مجموعة ضابطة، حيث تحتوي كلا المدرستين على ثلاث شعب ، وبذلك تم الاختيار شعبتين من كل مدرسة ووقع الاختيار على :

1 – الشعبة (أ) من متوسطة عمر بن عبد العزيز للبنين لتكون مجموعة تجريبية وضمت (39) طالبا .

2 – الشعبة (ب) من متوسطة عمر بن عبد العزيز للبنين لتكون مجموعة ضابطة وضمت (41) طالبا.

3 – الشعبة (أ) من متوسطة القلعة للبنات لتكون مجموعة تجريبية وضمت (38) طالبة.

4 – الشعبة (ب) من متوسطة القلعة للبنات لتكون مجموعة ضابطة وضمت (35) طالبة. وبذلك يكون المجموع الكلي لعينة البحث الأساسية (153) طالبا

(*) تم تسهيل مهمة الباحثة بموجب الكتاب الصادر من المديرية العامة لتربية كركوك (ملحق1).

وطالبة. وقبل تطبيق البرنامج حددت الباحثة ضبط المتغيرات الدخيلة لقبول الطالب أو الطالبة ضمن أفراد عينة البحث وهي :

1 – أن يكون الطلبة ذوي أعمار زمنية متقاربة بين (13 – 14) سنة .

2 – أن يكون الطلبة من الناجحين من الصف الأول المتوسط الى الصف الثاني متوسط اي ليس لديهم سنة رسوب او ترك .

ونتيجة ذلك فقد تم استبعاد الطلبة الراسبين وكذلك ممن كانت اعمارهم تزيد عن (14) سنة احصائيا من بيانات البحث مع ابقائهم في صفوفهم الدراسية حفاظا على سير البرنامج ونظام المدرسة، وبواقع (25) طالبا وطالبة كانت لديهم سنة او سنوات رسوب و(28) طالبا وطالبة ممن كانت أعمارهم تتجاوز (14) سنة وكما مبين في الجدول(1).

الجدول (1) اعداد الطلبة الذين تم استبعادهم من عينة البحث الرئيسية موزعين بحسب المجموعة والجنس

ت	أسباب الاستبعاد	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		المجموع
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	
1	الرسوب	5	7	7	6	25
2	أعمارهم أكبر من 14 سنة	9	6	9	4	28
	المجموع	14	13	16	10	53

وبهذا أصبحت عينة البحث الرئيسة متكونة من (100) طالب وطالبة موزعين على مجموعتين مجموعة تجريبية تكونت من(25) طالبا و(25) طالبة، ومجموعة ضابطة تكونت من (25) طالبا و(25) طالبة بعد استبعاد الطلبة الراسبين والطلبة الذين كانت اعمارهم اكبر من (14)سنة ، وكما مبين في الجدول (2).

الجدول (2) توزيع عينة البحث وفقا لمتغير الجنس والمدرسة

ت	أسم المدرسة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		المجموع
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	
1	متوسطة عمر بن عبد العزيز للبنين	25		25		50
2	متوسطة القلعة للبنات		25		25	50
	المجموع	25	25	25	25	100

(3) تكافؤ المجموعات :

يتمثل بعملية جعل المجموعتين التجريبيتين والضابطتين متماثلة تماما اي متشابهتين في جميع المتغيرات عدا المتغير الذي يراد دراسة أثره والمتمثل بالمتغير المستقل (العساف،1989: 312)، إذ لابد من ان تكون المجموعتان متكافئتين قدر الإمكان في جميع المتغيرات التي تؤثر في المتغير التابع. (فان دالين، 2003 : 398)

ويمكن لنا التعرف على هذه المتغيرات من خلال تحليل مشكلة البحث وبالإطلاع على الدراسات التجريبية السابقة ذات الصلة بالظاهرة موضوع البحث.(الزوبعي وآخرون،1981: 12)

ولغرض ضبط المتغيرات التي تؤثر على نتائج البحث تم إجراء التكافؤ بين طلبة المجموعتين في متغيرات[*]، العمر، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم، عمل الأب، عمل الأم، التحصيل الدراسي، الذكاء، درجات الاختبار القبلي لمقياس المسؤولية الاجتماعية ومقياس الذات الاجماعية وعلى النحو الآتي :

1 – العمر :

تم مكافأة مجموعتي البحث في متغير العمر الزمني باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين بعد أن تم تحويل اعمار الطلبة الى الأشهر ولغاية (2010/10/1).

---

[*] تم الحصول على معلومات من خلال اللقاء المباشر بالطلبة فضلا عن الاستعانة بالبطاقة المدرسية وسجلات الإدارة ، الملحق رقم (2) .

وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتي عينة الذكور، فقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (1,535) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,011) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (48). وبذلك تكون المجموعتين متكافئتين في العمر، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتي عينة الاناث ، فقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (1,259) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,011) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية(48). وبذلك تكون المجموعتان متكافئتين، كما في الجدول(3)

الجدول (3) نتائج الاختبار التائي لمتغير العمر الزمني لمجموعات البحث

الجنس	المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة
ذكور	التجريبية	25	169.9200	4.51774	1.535	2.011	0.05
	الضابطة	25	174.4000	3.71932			
اناث	التجريبية	25	171.4000	5.50000	1.259		
	الضابطة	25	173.3600	5.50666			

2 – المستوى التعليمي للأب :

استخدم مربع كاي لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبيتين والضابطتين بعد دمج مستوى (ما دون الأبتدائية مع الابتدائية) و(الاعدادية فما فوق) لكون التكرار المتوقع لهذه الخلايا اقل من خمس، وقد أظهرت نتائج تحليل مربع كاي لعينة الذكور عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين، إذ بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (0.000) وهي اقل من قيمة مربع كاي الجدولية البالغة (5.99) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة الحرية (1)، وهذا يعني أن المجموعتين متكافئتان في متغير المستوى التعليمي للأب، كما أظهرت نتائج تحليل مربع كاي لعينة الاناث عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين، إذ بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (0.155) وهي اقل من قيمة مربع كاي الجدولية البالغة (5.99) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة الحرية (1) . بمعنى أن المجموعتين متكافئتان في متغير المستوى التعليمي للأب، كما في الجدول (4) .

الجدول (4) المستوى التعليمي للآباء موزعين بحسب المجموعة وقيمة مربع كاي

الجنس	المجموعة	العدد	تحصيل الأب			قيمة مربع كاي		الدلالة
			الابتدائية فما دون	المتوسطة	الإعدادية فما فوق	المحسوبة	الجدولية	
ذكور	التجريبية	25	7	7	11	0.000	5.99	0.05
	الضابطة	25	7	7	11			
اناث	التجريبية	25	12	4	9	0.155	5.99	
	الضابطة	25	11	5	9			

دمجت الخليتان (أمي+ابتدائي) والخليتان (اعدادية فما فوق) لكون التكرار المتوقع اقل من خمسة.

3- المستوى التعليمي للأم :

استخدم مربع كاي لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبيتين والضابطتين بعد دمج مستوى (ما دون الابتدائية مع الابتدائية) و(الاعدادية فما فوق)، وقد أظهرت نتائج تحليل مربع كاي لعينة الذكور عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتان إذ بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (0.100) وهي أقل من قيمة مربع كاي الجدولية البالغة(5.99) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (2) .

أي أن المجموعتان متكافئتان في متغير المستوى التعليمي للأم، كما أظهرت نتائج تحليل مربع كاي لعينة الاناث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين إذ بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (0.000) وهي أقل من قيمة مربع كاي الجدولية البالغة (5.99) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (2). وهذا يعني أن المجموعتين متكافئتان في متغير المستوى التعليمي للأم. كما في الجدول(5).

الجدول (5) المستوى التعليمي للأمهات موزعين بحسب المجموعة وقيمة مربع كاي

الجنس	المجموعة	العدد	تحصيل الأم			قيمة مربع كاي		الدلالة
			الابتدائية فما دون	المتوسطة	الإعدادية فما فوق	المحسوبة	الجدولية	
ذكور	التجريبية	25	9	5	11	0.100	5.99	0,05
	الضابطة	25	10	5	10			
اناث	التجريبية	25	11	8	6	0.000	5.99	
	الضابطة	25	11	8	6			

دمجت الخليتان (امي + ابتدائي) والخليتان (الاعدادية + دبلوم) لكون التكرار المتوقع لكل منهما اقل من خمسة.

4 – مهنة الاب :

لاختبار الفروق بين المجموعة التجريبيتين والمجموعة الضابطتين في متغير مهنة الأب استخدم مربع كاي، وقد أظهرت نتائج تحليل مربع كاي عينة الذكور عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتان، إذ بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (0.802) وهي أقل من قيمة مربع كاي الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية(1). وبذلك تعد المجموعتان متكافئتان في هذا المتغير، كما أظهرت نتائج تحليل مربع كاي عينة الاناث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتان، إذ بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (2.381) وهي أقل من قيمة مربع كاي الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (1). وبذلك تعد المجموعتان متكافئتان في هذا المتغير، كما في الجدول(6) .

الجدول (6) مهن الآباء بحسب المجموعة وقيمة مربع كاي

الجنس	المجموعة	العدد	عمل الأب		قيمة مربع كاي		الدلالة
			موظف	كاسب	المحسوبة	الجدولية	
ذكور	التجريبية	25	10	15	0.802	3.84	0,05
	الضابطة	25	7	18			
اناث	التجريبية	25	10	15	2.381	3.84	
	الضابطة	25	5	20			

5- مهنة الام :

لاختبار الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في متغير مهنة الأم، استخدم مربع كاي وقد أظهرت نتائج تحليل مربع كاي لعينة الذكور عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتان، إذ بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (0.000) وهي أقل من قيمة مربع كاي الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (1) وبذلك تعد المجموعتان متكافئتان في هذا المتغير. كما أظهرت نتائج تحليل مربع كاي لعينة الاناث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتان ، إذ بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (0.000) وهي أقل من قيمة مربع كاي الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (1) وبذلك تعد المجموعتين متكافئتان في هذا المتغير، كما في الجدول(7) .

الجدول (7) مهن الأمهات بحسب المجموعة وقيمة مربع كاي

الجنس	المجموعة	العدد	عمل الأم		قيمة مربع كاي		الدلالة
			تعمل	ربة بيت	المحسوبة	الجدولية	
ذكور	التجريبية	25	5	20	0.000	3.84	0.05
	الضابطة	25	5	20			
اناث	التجريبية	25	22	3	0.000	3.84	
	الضابطة	25	22	3			

7- الذكاء :

لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الذكاء استخدم اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة العادي، والذي قنن من قبل (الدباغ واخرون،1983) وذلك للمسوغات الاتية :

1- لانه يعد من اختبارات الذكاء غير اللفظية الخالية من تأثير الثقافة الى حد كبير(ابو حماد،2007: 147-148).

2- انه يناسب الاعمار من (6-80) (Anastasi&Urbla,1997:263)

3- انه اختبار صوري لا يعتمد على الجانب اللفظية وعليه فان تأثير اللغة والطلاقة اللفظية والمحصول اللفظي يمكن تجنبه .

4- يعد اختبارا مقننا(*) للبيئة العراقية وبالتالي فهو اكثر صدقا من المقاييس الاخرى التي لم تقنن للبيئة العراقية .

5- اختبار سهل التصحيح لتوفر مفتاح التصحيح في دليل الاختبار. (الدباغ واخرون،1983: 6).

وبعد تطبيق الاختبار على مجموعتي البحث ومن ثم تصحيح استمارات الاجابة، اظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتي عينة الذكور، فقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (0.942) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.011)عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية(48).

وبذلك تكون المجموعتان متكافئتان في متغير الذكاء، وكما اظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتي عينة الاناث، فقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (0.116) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.011) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية(48). وبذلك تكون المجموعتان متكافئتان في متغير الذكاء، كما في الجدول (8).

الجدول (8) نتائج الاختبار التائي لمتغير الذكاء لمجموعتي البحث

الجنس	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
ذكور	التجريبية	14.800	7.70281	0.942	2.011	0.05
	الضابطة	17.000	8.77971			
اناث	التجريبية	17.200	12.25425	0.116	2.011	
	الضابطة	17.600	12.17237			

(*) تم تقنين الأختبار من قبل الدباغ سنة 1983

8- درجات الاختبار القبلي لمقياس المسؤولية الاجتماعية:

اخضعت المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار المسؤولية الاجتماعية ملحق(7)، وبعد تصحيح استمارات الاجابة استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات المسؤولية الاجتماعية على حدة والدرجة الكلية للمسؤولية الاجتماعية للمجموعتين التجريبية والضابطة.

فبالنسبة لعينة الذكور، وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية في المقارنات جميعها اذ تراوحت القيم التائية المحسوبة بين (0.000 –1.890) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية (2,011)، عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (48)، وبذلك تعد المجموعتان التجريبية والضابطة للذكور متكافئتان في المسؤولية الاجتماعية، وكما مبين في الجدول(9).

الجدول (9) نتائج الاختبار التائي للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي للمسؤولية الاجتماعية لعينة الذكور

رقم المجال	المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية
مج 1	ضابطة	25	7.1200	1.16619	0.000	2.011
	تجريبية	25	7.1200	0.92736		
مج 2	ضابطة	25	6.8800	1.16619	0.928	
	تجريبية	25	6.6000	0.95743		
مج 3	ضابطة	25	7.2000	1.32288	0.486	
	تجريبية	25	7.0400	0.97809		
مج 4	ضابطة	25	7.2400	1.09087	0.399	
	تجريبية	25	7.3600	1.03602		
مج 5	ضابطة	25	7.2000	0.91287	1.890	
	تجريبية	25	6.680	1.02956		

بينما في عينة الاناث ، وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية في المقارنات جميعها اذ تراوحت القيم التائية المحسوبة بين (0,184 – 0,911) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية (2,011) ، عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (48) ، وبذلك تعد المجموعتان التجريبية والضابطة للاناث متكافئتان في المسؤولية الاجتماعية ، كما في الجدول (10).

الجدول (10) نتائج الاختبار التائي للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي للمسؤولية الاجتماعية لعينة الاناث

رقم المجال	المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية
مج 1	ضابطة	25	6.9600	0.73485	0.755	2.011
	تجريبية	25	6.8000	0.76376		
مج 2	ضابطة	25	6.4800	0.71414	0.184	
	تجريبية	25	6.4400	0.82057		
مج 3	ضابطة	25	6.8800	0.92736	0.293	
	تجريبية	25	6.8000	1.00000		
مج 4	ضابطة	25	7.4800	1.15902	0.516	
	تجريبية	25	7.3200	1.02956		
مج 5	ضابطة	25	6.4400	0.86987	0.911-	
	تجريبية	25	6.6800	0.98826		

9- درجات الاختبار القبلي لمقياس مفهوم الذات الاجتماعية :

اخضعت المجموعتين التجريبية والضابطة لمقياس الذات الاجتماعية ملحق(8) وبعد تصحيح استمارات الاجابة استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الذات الاجتماعية للمجموعتان التجريبية والضابطة.

واستخرجت النتائج الخاصة بعينة الذكور باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية لمقياس مفهوم الذات الاجتماعية ، حيث بلغت

القيمة التائية المحسوبة (0,281) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية (2,011)عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (48)، وبذلك تعد المجموعتان التجريبية والضابطة للذكور متكافئتان في مفهوم الذات الاجتماعية ، كما في الجدول (11).

جدول (11) نتائج الاختبار التائي للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي لمفهوم الذات الاجتماعية لعينة الذكور

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	
				المحسوبة	الجدولية
الضابطة	25	91.9600	11.52707	0.281	2.011
التجريبية	25	91.0000	12.59630		

بينما في عينة الاناث ، وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية لمقياس مفهوم الذات الاجتماعية حيث كانت القيمة التائية المحسوبة (-0,250) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية (2,011) ، عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (48) ، وبذلك تعد المجموعتان التجريبية والضابطة للاناث متكافئتين في مفهوم الذات الاجتماعية ، كما في الجدول (12).

الجدول (12) نتائج الاختبار التائي للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي لمفهوم الذات الاجتماعية لعينة الاناث

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	
				المحسوبة	الجدولية
الضابطة	25	90.1200	12.29946	-0.250	2.011
التجريبية	25	91.0000	12.59630		

(4) أدوات البحث :

البرنامج التدريبي :

انّ بناء البرامج ومنها البرامج التدريبية يتطلب اتباع خطوات علمية محددة، تبدأ بتحديد المنطلقات النظرية التي يستند اليها الباحث في بناء المقاييس ، فينبغي على

الباحث البدء بتحديد المفاهيم البنائية التي تستند او تنطلق منها اجراءات بناء البرامج التدريبية قبل البدء باجراءات بناء تلك البرامج.**(Cronbach,1970:530)**

اعدت الباحثة البرنامج تدريبي في ضوء نظرية كارل البريخت للذكاء الاجتماعي وهي احدث نظرية في تفسير الذكاء الاجتماعي، حيث اشار الى ان الذكاء الاجتماعي يصنف الى خمسة قدرات وابعاد اساسية ورمز لذلك بـــ (S.P.A.C.E) وهي :-

1) **الوعي الموقفي (الاجتماعي) (Situational Radar)**: وهو عبارة عن القدرة على ملاحظة وفهم سياق الوضع الذي يمكن ان يجد الشخص نفسه فيه ، وفهم الطرق التي يسيطر فيها الوضع او يشكل سلوك الاشخاص.

2) **الحضور او التواجد (Presence)**: وهو عبارة عن الانطباعات او الرسالة الكلية التي ترسل للاخرين من خلال سلوك الفرد، ان الافراد يحاولون التوصل الى استنتاج حول شخصية الفرد وكفايته ، ومعنى وجوده من خلال السلوكيات التي يلاحظها كجزء من حضور الشخص او وجوده.

3) **الموثوقية (Authenticity)**: وهو المدى الذي يدرك فيه الاخرين بأن الشخص يتصرف بدوافع اخلاقية ويتمتع بالامانة ، وكذلك شعورهم بأن سلوك الفرد يتسق مع قيمه الشخصية.

4) **الوضوح (Clarity)**: وهو القدرة على التعبير عن الأفكار بوضوح وفاعلية، ويتضمن هذه القدرة على العديد من مهارات التواصل كالإصغاء، والتغذية الراجعة ، واستخدام اللغة بمهارة ، والقدرة على التعبير عن الأشياء بوضوح ودقة، وإعادة صياغة العبارات مع المحافظة على المعنى ، والمرونة في استخدام الألفاظ.

5) **التعاطف (Empathy)**: وهو عبارة عن مهارة بناء التواصل مع الاخرين ؛ اي القدرة على جعل الاخرين يقابلونك على المستوى الشخصي من الاحترام والرغبة في التعاون ، ومهارة التعاطف لايقتصر فقط على الشعور باتجاه الاخر ، وانما يتعدى ذلك.

وقد تكون البرنامج من (15) درسا يغطي كل(3) دروس منها أحد ابعاد النظرية المعتمدة في بناء البرنامج ، وقد تكون كل درس منها من موقف اومشكلة معينة من

المشاكل التي يتعرض له الناس في المواقف الاجتماعية المختلفة بالاضافة الى واجبات والنشاطات التي تتيح للطلبة فرصة اكتساب أو تنمية مهارات اجتماعية معينة لديهم وبالتالي تنمية بعد من ابعاد النظرية التي تعبر عن سلوك اجتماعي مرغوب فيه ، وقد صممت انشطة البرنامج على شكل مشكلات تتناسب مع إمكانيات الطلبة وقدراتهم الذهنية وتعكس قضايا ومشكلات معاصرة تمس الواقع الذي يعيشونه.

وللتحقق من صلاحية البرنامج عرضت الانشطة مع الخطط التدريسية الخاصة بكل درس من الدروس الخمسة عشر على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال التربية وعلم النفس الملحق(6) وذلك للحكم على صلاحية البرنامج للهدف الرئيس للبحث وملاءمة محتواه لعينة البحث واقتراح التعديلات والاضافات المناسبة أو الحذف الملحق(3). وقد حصل على نسبة اتفاق (90%) وهي نسبة مقبولة هذا وقد أخذت الباحثة بآراء الخبراء ومقترحاتهم .

إجراءات تطبيق البرنامج :

قبل المباشرة بتطبيق البرنامج قامت الباحثة بزيارة المدرستين التين تم اختيارهما لغرض تطبيق إجراءات البحث (تطبيق البرنامج) وهما متوسطة عمر بن عبد العزيز للبنين ومتوسطة القلعة للبنات، وقد اوضحت الباحثة لإدارة المدرستين طبيعة بحثها وما يتطلبه من إجراءات لتحقيقه، وقد أبدت إدارتا المدرستين ترحيبها وتعهدتا بمساعدة الباحثة ووفرتا لها الحصص ضمن الجدول الأسبوعي من أجل تطبيق البرنامج ووفرتا قاعة دراسية خاصة للباحثة .

وبعد أن تم القيام بتحديد عينة البحث الأساسية وإجراءات التكافؤ، طبق الاختبار القبلي لمقياس المسؤولية الاجتماعية ومقياس الذات الاجتماعية على المجموعتين التجريبية والضابطة (ذكور- إناث) وذلك يوم (10/9) بالنسبة للاناث ويوم (10/10) بالنسبة للذكور.

وبعد الانتهاء من تطبيق الاختبارات القبلية عقدت الباحثة جلسة افتتاحية التقت فيها بطلبة المجموعة التجريبية (ذكور- إناث) كلا على حده وقدمت فيها نفسها لهم وبينت فيها طبيعة عملها لإزالة الحواجز النفسية بينها وبينهم، كما شرحت لهم طبيعة البرنامج

والهدف الذي يسعى الى تحقيقه والمتمثل بتنمية مسؤوليتهم تجاه انفسهم وتجاه الاخرين وتنمية ذاتهم الاجتماعية كافراد في المجتمع لهم وعليهم حقوق وواجبات وجعلهم اكثر مهارة في مواجهة وحل ما يعترضهم من مشكلات خلال حياتهم خاصة في ظل الحياة المعاصرة التي تتميز بكثرة المشاكل التي تعترض الفرد في شتى المجالات والتي أصبح الفرد يحتاج فيها أن يمتلك مهارات اجتماعية متعددة وذكاء اجتماعي في تعامله مع الاخرين .

هذا وقد أوضحت لهم بأن البرنامج ليس مقرراً دراسياً كحال المقررات التي يدرسونها والتي عادة يطالب فيها المدرسين او المدرسات من طلبتهم بالالتزام الحرفي بمضمون ما موجود في المقررات الى حد لجوء الغالبية العظمى من الطلبة الى الحفظ ، كما أوضحت لهم أن لهم الحرية في طرح الأفكار دون خوف أو تردد أو شعور بالحرج من الفكرة التي يراد طرقها وتشجيعهم على المناقشة والحوار والاستفسار عن أي جانب من الجوانب التي تتعلق بالبرنامج .

هذا وقد أوضحت الباحثة في هذا اللقاء لأفراد المجموعة التجريبية التعليمات التي يجب عليهم الالتزام بها في أثناء تطبيقهم لمفردات البرنامج التدريبي والمتمثلة بالاحترام المتبادل والإصغاء الفعال والمشاركة الإيجابية في مناقشة موضوعات دروس البرنامج فضلا عن الالتزام بحضور الجلسات التدريبية وعدم التغيب، والالتزام بإنجاز الواجبات البيتية. كما تم تحديد الزمان والمكان لإجراء دروس البرنامج التدريبي ، حيث أعلم طلبة المجموعة التجريبية بالأيام التي يتم فيها تدريس البرنامج وساعاتها حيث تم تحديد أربع حصص في الأسبوع لتغطية البرنامج متمثلة بيوم الأحد والاثنين والثلاثاء والأربعاء بالنسبة للإناث ويوم الأحد والاثنين والأربعاء والخميس بالنسبة للذكور .

الاستراتيجيات المتبعة في البرنامج التدريبي :

وضحت الباحثة لأفراد المجموعة التجريبية (ذكور – إناث) أن الاستراتيجيات المتبعة في تطبيق البرنامج هي (التعليم من خلال المجموعات – المناقشة والحوار العصف الذهني – البحث والاستقصاء ، نشاطات وفعاليات حياتية) .

آلية دروس التدريب :

تدار دروس البرنامج عن طريق توزيع الطلبة على مجموعات صغيرة ، حيث تم تقسيم طلبة المجموعة التجريبية (ذكور- إناث) على خمس مجموعات ضمت كل مجموعة خمسة طلاب أو طالبات تم توزيعهم في بداية البرنامج في ضوء أماكن جلوسهم ، وقد أطلقت الباحثة وبالتعاون مع طلبة المجموعة التجريبية لكل مجموعة تسمية لون معينة وهي(الاحمر) و(الاخضر) و(الازرق) و(البنفسجي) و(الوردي) .

وتم اعتماد شرائط بالالوان المذكورة لافراد المجموعات الطلابية لكل مجموعة ، وحدد متحدث أو متحدثة لكل مجموعة لكي يعطي النتائج ، فخلال الأنشطة كان قائد المجموعة هو من يقوم بالتحدث وإعطاء الأجوبة الخاصة بالنشاطات (التمارين) ومع ذلك فكانت الباحثة تسمح بالمشاركة الفردية خلال توضيح المثال او في فقرة المناقشة حيث يسمح لكل فرد بالمناقشة والحوار وإبداء وجهة نظره والاستماع الى وجهة نظر الآخرين وعدم مقاطعتهم.

وعادة يتم تغير المتحدث (قائد) الخاص بكل مجموعة بين فترة وأخرى في ما بين أفراد المجموعة هذا وقد تم تغير تشكيلة المجموعات خلال فترة تطبيق البرنامج وذلك لكون البعض منها كانت تضم طلبة لامعين يتمتعون بحس المشاركة وطرح الأفكار المتميزة في حين كانت تضم الأخرى منها طلبة لا يتمتعون بحس المشاركة ويعانون من الخوف والقلق والتردد في طرح أفكارهم وإبداء آرائهم، عليه تم تغير تشكيلة هذه المجموعات .

هذا وقد اعدت الباحثة بطاقة خاصة بكل درس يتم توزيعها من قبل قائد المجموعة في بداية كل درس الى كل طالب أو طالبة ثم تأخذ منهم في نهاية الدرس وتحتوي كل بطاقة على التمارين والأسئلة المطلوبة منهم الإجابة عنها بالإضافة الى فقرة المناقشة، وقد نبهت الباحثة أفراد المجموعة التجريبية بالحرص على عدم الكتابة على بطاقة العمل ، وقد استغرق تطبيق الدرس الواحد المعد في البرنامج حصة دراسية كاملة، اي مدة الحصة الواحدة (35) دقيقة .

أما بالنسبة للأجوبة فكانت الباحثة تحصل عليها بطريقة شفوية بعد أن يقوم قائد المجموعة بكتابتها في الدفتر الخاص بكل مجموعة ومن ثم يقوم قادة المجموعات او الأفراد

بتقديم أفكارهم وقد تغيرت الطريقة المتبعة لجمع ما توصلت اليه المجموعة من درس الى آخر ففي بعض الأحيان كان يطلب من المجموعات أن تعطي حصيلتها الكلية أي ما لديها من أفكار وتكتب تلك الأفكار على اللوحة أمام الحقل الخاص بالمجموعة وبعد الانتهاء من الكتابة يتم حذف الإجابات المتشابهة ويتم تعزيز وتشجيع المجموعة التي تطرح أفكار أكثر، وفي احيان اخرى يطلب من مجموعة ما أن تعطي حصيلتها الكلية أي ما لديها من افكار ثم يطلب من المجموعات الأخرى أن تضيف نقاطا جديدة لم تذكر وفي حالات أخرى أسهمت كل مجموعة بنقطة (فكرة) واحدة كل مرة بالتناوب.

وكانت تعطي الباحثة الدرس الواحد في البرنامج بحصة دراسية واحدة وكانت تعطي درسين في اليوم الواحد ، ويتم تقديم الدرس وفقا للخطط الدراسية المعدة مسبقا ، حيث يتم في الحصة الأولى تقديم المبدأ ثم يعطى مثال للطلبة يوضح مفهوم الدرس ويطلب من الطلبة إعطاء أمثلة مشابهة للمثال الذي طرح عليهم ، ومن بعد يطلب من كل قائد مجموعة من المجموعات الخمس بتوزيع بطاقات العمل كلا على مجموعته ، ومن ثم تطلب الباحثة من الطلبة قراءة التمرين ويطلب منهم الإجابة عن مجموعة من الأسئلة وبالتشاور فيما بينهم ، أي يتم العمل عليه من قبل المجموعات كل مجموعة على حدة وبمساعدة الباحثة لهم وبعد فترة تتراوح ما بين (10– 15) دقيقة تستلم الإجابات ومن ثم تقدم تغذية راجعة لهم وخلالها تدور مناقشات بالإضافة الى تلخيص أو إعادة بعض الإجابات قبل الانتقال الى الفكرة التالية ، اما الحصة الثانية فقد طلبت الباحثة من كل مجموعة بعد توزيع بطاقات العمل عليهم العمل على التمرين المخصص وبعد توضيح الأفكار ومناقشتها وتقويمها يتم فتح باب الحوار لمناقشة فقرة المناقشة وفي نهاية الحصة يكلف الطلبة بالواجب البيتي وهكذا بالنسبة لبقية الدروس .

وقد بدأ تطبيق البرنامج بتاريخ (10/17) وتم الانتهاء من تطبيق البرنامج بتاريخ (1/13) ، وقد استغرق تطبيق البرنامج (10) أسابيع فعلية، بعد ان استبعدت منها الايام التي صادفت فيها عطلة عيد الاضحى المبارك، وايام حظر التجوال .

ثالثا: مقياس المسؤولية الاجتماعية :

أن بناء المقاييس النفسية ومنها مقاييس الشخصية يتطلب اتباع خطوات علمية محددة ، تبدأ بتحديد المنطلقات النظرية التي يستند اليها الباحث في بناء المقاييس ، فينبغي على الباحث البدء بتحديد المفاهيم البنائية التي تستند او تنطلق منها اجراءات بناء المقاييس النفسية قبل البدء باجراءات بناء تلك المقاييس. (Cronbach,1970 (:530

ومن خلال اطلاع الباحثة على البحوث والدراسات والمقاييس الخاصة بالمسؤولية وجدت انها قد اتجهت اتجاهين أساسيين في اعدادها وبنائها لمقياس المسؤولية الاجتماعية وهي:

·**الاتجاه الاول:** توجهت نحواعتماد ثلاثة ابعاد فقط لمفهوم المسؤولية الاجتماعية وهي(الاهتمام، والفهم، والمشاركة)، كدراسة العجيزي(1987)، ودراسة التميمي (1999)، ودراسة الداهري(2001)، ودراسة التك (2004)، ودراسة خليل(2006)، ودراسة الطائي (2006).

·**الاتجاه الثاني:** توجهت نحو اعتماد ابعاد لمفهوم المسؤولية الاجتماعية تراوحت مابين (4– 8) ابعاد، كدراسة الدليمي (1989) الذي تكونت من ثمانية مجالات موجبة وسالبة بالتناصف، ودراسة العاني واخرون (1993) التي ضمت اربعة ابعاد وهي (المسؤولية نحو الوطن والامة ، والمسؤولية نحو المجتمع ، والمسؤولية تجاه الاسرة ، والمسؤولية تجاه المهنة) ، ودراسة الصمادي وفايز الزعبي (2007) وتكون المقياس من اربعة مجالات (المسؤولية نحو الزملاء والشلة، والمسؤولية نحو الذات، والمسؤولية نحو المدرسة، والمسؤولية نحو المجتمع) ، ودراسة الحارثي (1995) وتكون من خمسة مجالات (المسؤولية الشخصية ، والمسؤولية الاخلاقية ، والمسؤولية الوطنية، والمسؤولية نحو افراد المجتمع وقضاياهم ، والمسؤولية نحو البيئة والنظام) ، ودراسة ابراهيم (2004) ذات الابعاد الستة، ودراسة الصمادي وصلاح عثامنة (2008) وضمت (6) مجالات (مسؤولية الفرد تجاه نفسه، ومسؤولية الفرد نحو اسرته، ومسؤولية الفرد نحو الزملاء والاصدقاء، ومسؤولية الفرد تجاه الحي والجيران، ومسؤولية الفرد تجاه الوطن،

ومسؤولية الفرد تجاه العالم)، ودراسة السهيلي (2009) وتكون من سبعة مجالات وهي (الاتجاه نحو الذات، والاتجاه نحو الاسرة ، والاتجاه نحو الجيران والمجتمع المحلي، والاتجاه نحو الاصدقاء والزملاء، والاتجاه نحو المدرسة، والاتجاه نحو الوطن والامة، والاتجاه نحو المسؤولية الاخلاقية).

ومن خلال الاطلاع على التوجهات الموجودة توصلت الباحثة الى:

1- ان مفهوم المسؤولية الاجتماعية سيقاس كما تبدو للفرد نفسه وليس كما تبدو للاخرين، وان خبرته الشعورية قادرة على التعبير عن مشاعره وافكاره مما يمكن ان يمثل السلوك اللفظي للفرد وخصائصه الداخلية الى حد كبير.(**winggins,1973:386**)

2- اعتماد الباحثة التوفيق بين المنهج المنطقي او العقلي ومنهج الخبرة معا في بناء المقياس .

3- اعتماد الباحثة اسلوب التقرير الذاتي (العبارات التقريرية) في بناء فقرات المقياس، لانه اسلوب تم تفضيله في بناء مقاييس الشخصية.

4- الاعتماد على مبدأ تحليل المفهوم الى اصغر مكوناتها التي تمثل نطاق السلوك المراد قياسه وتحديد الاهمية النسبية لكل مكون في القياس واعتمادها في تحديد عدد الفقرات التي ينبغي اعدادها للقياس،اذ يؤكد المتخصصون في القياس النفسي ضرورة هذا الاجراء الذي يسهم الى حد كبير في تحديد نطاق السلوك المراد قياسه في الشخصية.(علام، **1987: 35**)

5- تعد مكونات المسؤولية وحدة كلية تحسب لها درجة واحدة في القياس لان المفهوم مجموعة السلوكيات المترابطة التي تميل الى الحدوث معا.

رابعا: اجراءات بناء مقياس المسؤولية الاجتماعية :-

اتبعت الباحثة الخطوات الاتية:-

1) تحديد مفهوم المسؤولية الاجتماعية والمكونات السلوكية بعد ان حددت الباحثة مفهوم المسؤولية الاجتماعية ، قامت بتحديد المكونات السلوكية لهذا المفهوم بالاستناد الى الاطار النظري للبحث الحالي .

2) من خلال اطلاع الباحثة على عدد من الادبيات والدراسات السابقة التي تناولت مفهوم المسؤولية الاجتماعية تمكنت من الوقوف على الابعاد التي سوف تعتمدها كمجالات للمقياس الذي ترغب باعداده والتي تتناسب مع المجالات التي يتعامل بها الطلبة في مرحلة المتوسطة وحددت هذه الابعاد كالاتي:

ا)- **المسؤولية تجاه الذات** : وتضمنت (6) مواقف ارقامها (1، 10، 19، 25، 26، 29) مواقف .

ب)- **المسؤولية تجاه الاصدقاء والزملاء**: وتضمنت (6) مواقف ارقامها (2، 9، 11، 18، 20، 24) موقف .

ج)- **المسؤولية تجاه الجيران والآخرين** : وتضمنت (6) مواقف (3، 8، 12، 17، 21، 27) موقف.

د)- **المسؤولية تجاه المدرسة** : وتضمنت (6) مواقف ارقامها(4، 7، 13، 16، 22، 30) موقف.

ه)- **المسؤولية تجاه الوطن والمجتمع**: وتضمنت (6) مواقف ارقامها (5، 6، 14، 15، 23، 28) موقف.

وتلك الفقرات تمثل الصياغة الأولية للاختبار وقد أعدت بحيث تنسجم مع أهداف البحث وطبيعة التعريف النظري للمسؤولية الاجتماعية وخصائص مجتمع الدراسة الملحق (4).

3) قامت الباحثة بمسح مجال السلوك المراد قياسه لتحديد مكوناته وتحديد الاهمية النسبية لكل مكون من هذه المكونات لتعرف على مدى تمثيل المقياس لعوامل الخاصية المطلوب قياسها ونسبة اهميتها **(احمد،1981: 189-190).**

وفي ضوء ذلك حددت خمسة مكونات فرعية للمقياس ، ولعدم توافر ما يشير لتباين اهميتها النسبية في الاطار النظري والدراسات السابقة ، فقد اعتمدت الباحثة التوزيع المتساوي لفقرات هذه المكونات.

4) صيغت(30) فقرة بأسلوب العبارات التقريرية تليها ثلاث بدائل(تواجد السلوك لدى الفرد بشكل كبير، تواجده بدرجة متوسطة ، تواجده بدرجة قليلة).

5) التحليل المنطقي لفقرات مقياس المسؤولية الاجتماعية:-

لأجل التحقق من صلاحية الاختبار وللحكم على صلاحية كل فقرة من فقرات المقياس في قياسها لما وضعت لأجله، عرضت الباحثة الأداة بصورتها الأولية ملحق (4) على مجموعة من الخبراء المختصين في العلوم التربوية والنفسية ملحق (6) لأخذ بآرائهم وتوجيهاتهم ، وقد حصلت الفقرات على نسبة اتفاق مقبولة تراوحت ما بين (81% – 100%) وكما مبين في الملحق (6)، اذ يشعر الباحث بالارتياح لاعتماد الفقرات اذا كانت نسبة اتفاق المحكمين 75% او اكثر (بلوم واخرون،1983 :126) .

وقد أخذت الباحثة باراء الخبراء ومقترحاتهم فيما يخص تعديل واضافة بدائل لبعض الفقرات، ولم يتم استبعاد أي فقرة من فقرات الاختبار .

6) تجربة وضوح الفقرات والتعليمات :-

أن الهدف من هذا التطبيق هو لغرض التعرف على مدى وضوح تعليمات الاختبار وفقراته وملاءمتها لمجتمع البحث بشكل أفضل ، فضلا عن حساب الزمن الذي يتطلبه المختبرون لغرض إكمال إجابتهم عن الاختبار .

طبق المقياس على عينة متكونة من (50) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثاني متوسط تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مدرستين متوسطتين في مركز محافظة كركوك وهما (متوسطة بيراق، ومتوسطة الرافدين)، كما في الجدول(13) .

الجدول (13) توزيع عينة التجربة الاستطلاعية بحسب الجنس والمدرسة

ت	اسم المدرسة	الجنس		المجموع
		ذكور	إناث	
1	م . بيراق	25		25
2	م . الرافدين		25	25
	المجموع	25	25	50

وبناء على نتائج التطبيق فقد تبين أن فقرات مواقف المقياس واضحة ومفهومة بعد أن تم شرح يسير عنها وقد تراوح الزمن المستغرق في الإجابة ما بين (20– 30) دقيقة.

7) تصحيح الاختبار :

تم تصحيح الاختبار بناء على مفتاح التصحيح المعد ، وقد أعطيت درجات على التوالي (3،2،1) حيث حصلت الاجابة الاولى على (3) درجات وهي تعبر عن وجود السلوك بدرجة كبيرة لدى الفرد والاجابة الثانية على (2) درجتين وهي تعبر عن وجود السلوك بدرجة متوسطة وحصلت الاجابة الثالثة الاخيرة على(درجة) واحدة للتعبير عن توافر السلوك بدرجة ضعيفة لكل موقف من مواقف الاختبار .

8) التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار :

يهتم القائمون ببناء الاختبارات والمقاييس بكتابة وأنتقاء مفردات عالية الجودة لقياس السمات الإنسانية قياسا دقيقا، لهذا فهم يراعون كثيرا من الشروط في تكوين هذه المفردات وصياغتها والتحقق بالأساليب المنطقية وإحكام الخبراء من لكل مفردة على حده وصدق الاختبار ككل، غير أنه مهما بلغت دقة الأساليب والأحكام فألها لا تغني عن التجريب الميداني للاختبار وتحليل درجات مفرداته باستخدام الأساليب الإحصائية وتحديد العلاقة بين ما تقيسه المفردات وبين استجابات الأفراد لها (علام، 2000: 267).

لهذا يعد التحليل الإحصائي للفقرات أكثر أهمية من التحليل المنطقي لها، إذ أن التحليل المنطقي قد لا يكشف عن صدق الفقرات على نحو دقيق لأنه يعتمد على الفحص الظاهري لها فقط أي مثلما يبدو ظاهريا للخبير، لذلك فهو أكثر عرضة للتأثر بالأحكام الذاتية للفرد (فرج، 1980 : 331 – 332) .

فتحليل الفقرات يمكننا من استقصاء الخصائص الإحصائية لاستجابات المفحوصين على كل فقرة من فقرات أداة القياس ومن بين هذه الخصائص الإحصائية التعرف على (القوة التمييزية للفقرات، صدق الفقرات) (النبهان،2004: 188) .

ولتحقيق ذلك فقد تم تطبيق المقياس الملحق (7) على عينة عشوائية من طلبة الصف الثاني متوسط بلغت (400) طالب وطالبة من مجتمع البحث، كما في الجدول (14)

الجدول (14) توزيع عينة التحليل الإحصائي بحسب المدارس والجنس

ت	اسم المدرسة	الجنس		المجموع	ت	اسم المدرسة	الجنس		المجموع
		ذكور	إناث				ذكور	إناث	
1	م . المصلى		45	45	6	ث.المصلى	50		50
2	ث .غرناطة		40	40	7	م . بيراق	45		45
3	ث .القورية		40	40	8	م . مأرب	50		50
4	م .الوطن		45	45	9	م.عبدالرحمن الغافقي	40		40
5	م.عقبة بن نافع	45		45		المجموع	230	170	400

وهي عينة مناسبة إذ يرى "هنريسون"(1963، Henrysoon) أن حجم العينة المناسب في عملية التحليل الإحصائي للفقرات يفضل أن لا يقل عن (400) أو (500) فرد يتم اختيارهم بدقـــة مـــن المجتمـــع الأصـــلي (Henrysoon,1963:214) لأنه في هذا الحجم عند اعتماد نسبة 27% من افراد العينة في تحديد المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية يتحقق حجم مناسب في كل مجموعة وتباين جيد بينهما. (Ghisellietal,1981:434)

ويعد حجم عينة تحليل فقرات مقياس البحث الحالي جيداً في ضوء رأي "نانلي 1978" Nannally أيضاً ، إذ يشير الى أن حجم عينة التحليل الإحصائي يفضل أن يكون بين (5–10) أفراد كل فقرة من فقرات المقياس للتقليل من اثر الصدفة (Nannally,1978262) :، كما ترى "انستازي" (Anastasi، 1988) إن أفضل حجم لعينة تحليل الفقرات هو أن يكون في كل مجموعة من المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية (100) فرد إذا اعتمدت نسبة 27% من حجم العينة في كل مجموعة، وبذلك يكون العدد المناسب لأفراد عينة تحليل الففرات (370) فرداً (Anastasi, 1988:23). وبعد تطبيق الاختبار على العينة صححت إجابات الطلبة ومن ثم استخرجت الدرجة الكلية لكل فرد من أفراد عينة التحليل الإحصائي، ومن ثم رتبت الدرجات تنازليا ثم أخذت نسبة (27%) كمجموعة عليا و(27%) كمجموعة دنيا ، وقد أوصى كيلي (Kelly) عند تحليل مفردات الاختبار الاعتماد على النسبة 27% من الأفراد في كل من المجموعتين الطرفيتين واستبعاد نسبة 46% الوسطى (علام،

2000: 284) ، كما ويشير الى أن هذه النسبة تجعل المجموعتين في أفضل ما يكون في الحجم والتباين. (Kelly , 1955 : 468)

وبهذا يكون قد بلغ عدد الأفراد في المجموعتين العليا والدنيا (216) طالبا وطالبة ثم حسبت مستوى الاختبار والقوة التمييزية للفقرة ومعامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية ومعامل ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه وعلى النحو الآتي :

1- قوة تمييز الفقرة :

يقصد بتمييز الفقرة مدى قدرتها على التمييز بين الطلبة الممتازين في الصفة التي يقيسها وبين الطلبة الضعاف في تلك الصفة (الزوبعي واخرون،1981: 79) .وتعد القوة التمييزية أهم دلالة تصف فقرة الاختبار كون أن وظيفة أي اختبار هو التمييز بين الطلبة الضعاف والممتازين (سمارة وآخرون ، 1989 : 106) .

ولحساب القوة التمييزية للفقرات فقد بلغ عدد الافراد في كل مجموعة(108) طالب وطالبة واستخدم الاختبار التائي (t.test) لعينتين مستقلتين في حساب الفرق بين المجموعتين في متوسط درجات كل فقرة من فقرات المقياس ، على اساس ان القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية للفقرة ، والجدول (15) يوضح ذلك.

الجدول (15) قيم معاملات تمييز فقرات مقياس المسؤولية الاجتماعية للمجموعتين العليا والدنيا

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	2.9615	0.23824	1.9615	0.76225	12.770
2	2.2115	0.47609	1.4135	0.60114	10.614
3	2.8077	0.41982	1.6635	0.75826	13.463
4	2.9135	0.31502	1.5577	0.69432	18.134
5	2.5673	0.63495	1.4038	0.61564	13.416
6	2.2788	0.45060	1.3173	0.54442	13.875
7	2.7404	0.48261	1.5192	0.65331	15.332
8	2.6538	0.51707	1.4327	0.63497	15.208

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط الحسابي	الوسط الحسابي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
9	2.6154	0.50833	1.3750	0.57770	16.438
10	2.8462	0.38841	1.3942	0 64489	19.668
11	2.6635	0.60114	1.3462	0.55335	16.442
12	2.7019	0.48029	1.3173	0.50751	20.208
13	2.6635	0.51408	1.4519	0.65181	14.883
14	2.8077	0.46377	1.4615	0.69566	16 420
15	2.5192	0.53934	1.3077	0.50391	16.739
16	2 6058	0.51044	1.3173	0.56197	17.308
17	2.7596	0.42939	1.4423	0.70816	16.221
18	2.7019	0.48029	1.4423	0.60462	16.636
19	2.8269	0.42819	1.5096	0.71047	16 195
20	2.8269	0.47136	1.4231	0.63387	18.124
21	2.9712	0.16818	1.4519	0.68094	22.089
22	2.9327	0.31972	1.5673	0.76023	16.883
23	2.6346	0.55839	1.3846	0.56272	16.080
24	2.9519	0.21496	1.3942	0.64489	23.369
25	2.8942	0.33900	1.5192	0.63827	19.402
26	2.9231	0.30185	1.2788	0.52982	27.499
27	2.6538	0.53552	1.2019	0.40338	22.085
28	2.2885	0.49606	1.2596	0.50233	14.862
29	2.5000	0.62318	1 4327	0.67930	11.807
30	2.6538	0.49794	1.5577	0.60462	14.272

حيث بلغت قيمة الجدولية (1.960)عند مستوى دلالة(0.05) وتعد جميع الفقرات مميزة.

صدق الفقرات:

يقصد بصدق الفقرات نجاحها في قياس ما وضعت له ويرتبط صدق الفقرات ارتباطا وثيقا بصدق الاختبار كله فكلما كانت المفردات صادقة في قياس ما وضعت له كان الاختبار صادقا (الغريب،1981: 644) .

أ – علاقة الفقرة بالدرجة الكلية :

يعتمد صدق الاختبار اعتمادا مباشرا على صدق مفرداته، وذلك لان أي زيادة في صدق المفردات تؤدي الى زيادة صدق الاختبار، ويقاس صدق المفردات بحساب معاملات ارتباطها بالمعيار، وقد يكون المعيار داخليا او خارجيا، ونعني بالمعيار الداخلي الاختبار الذي يشمل على تلك المفردات، ونعني بالميزان الخارجي الذي نقيس به صدق الاختبار نفسه، ويسمى الصدق الداخلي احيانا بالتجانس الداخلي للاختبار لانه يقيس مدى تماسك المفردات باختبارها ولا تختلف طريقة حساب الصدق الداخلي عن طريق حساب الصدق الخارجي وان اختلف مفهوم كل منهما اختلافا واضحا بينا (السيد، 1978:457)حيث أن الاتساق بين درجة الفقرة والدرجة الكلية من خلال معاملات الارتباط الدالة إحصائيا يشير الى أن فقرات الاختبار متماسكة ومترابطة ومتسقة فيما بينها وبالتالي فإن جميع الفقرات تقيس متغيرا واحدا ، وهذا مؤشر معقول على صدقها وصدق الاختبار (سمرية،2009 : 152 – 153)، بل أن معامل الاتساق الداخلي مؤشر من مؤشرات صدق البناء. (Anastasi,1988: 154)

وقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لايجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل مجال من مجالات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، والعلاقة بين درجة الفقرة ودرجة المجال ، تبين أن جميع فقرات المقياس دالة إحصائيا (صادقة)، كما في الجدول (16)

الجدول (16) عاملات ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال والدرجة الكلية للاختبار

رقم المجال	مج 1	مج 2	مج 3	مج 4	مج 5	الدرجة الكلية للاختبار
مج 1		0.820	0.816	0.735	0.786	0.919
مج2			0.834	0.773	0.814	0.929
مج3				0.787	0.792	0.929
مج 4					0.740	0.854
مج 5						0.905

الجدول (17) معامل ارتباط مجالات الاختبار ببعضها وبالدرجة الكلية للاختبار

ت	رقم المجال	رقم الفقرة بالمقياس	علاقة الفقرة بالمجال	علاقة الفقرة بالمقياس	ت	رقم المجال	رقم الفقرة بالمقياس	علاقة الفقرة بالمجال	علاقة الفقرة بالمقياس
1	المجال الاول	1	0.706	0.647	19	المجال الرابع	4	0.642	0.682
2		10	0.761	0.727	20		7	0.690	0.686
3		19	0.792	0.698	21		13	0.628	0.616
4		25	0.771	0.709	22		16	0.680	0.332
5		26	0.784	0.757	23		22	0.695	0.779
6		29	0.681	0.589	24		30	0.624	0.583
7	المجال الثاني	2	0.596	0.530	25	المجال الخامس	5	0.667	0.604
8		9	0.716	0.693	26		6	0.680	0.642
9		11	0.711	0.622	27		14	0.780	0.696
10		18	0.719	0.699	28		15	0.757	0.703
11		20	0.724	0.656	29		23	0.731	0.604
12		24	0.806	0.772	30		28	0.665	0.635
13	المجال الثالث	3	0.704	0.612					
14		8	0.702	0.678					
15		12	0.731	0.646					
16		17	0.748	0.718					
17		21	0.797	0.786					
18		27	0.741	0.671					

الخصائص السيكومترية لمقياس المسؤولية الاجتماعية:-

اولا – صدق المقياس :

يعد الصدق من أكثر الصفات الأساسية للاختبار أهمية، كما أنه يعد أساس بناء الاختبارات النفسية لكونه يساعد في التعرف على المكونات الداخلية للاختبار نفسه والتنبؤ، فيما بعد بقدرات الأفراد التعليمية والعملية.(النمر، 2008: 69) والصدق مفهوم واسع له عدة معان تختلف بحسب استخدام الاختبار إلا أن أولى معاني الصدق هو مدى نجاح الاختبار في القياس وفي التشخيص والتنبؤ عن ميدان السلوك الذي وضع

الاختبار من أجله أي أن الاختبار صادق لأنه يقيس ما وضع لقياسه (عوض، 1998 : 59) ولتحقق من صدق الاختبار، تم إيجاد نوعين من الصدق هما :

1 – الصدق الظاهري :

يعد هذا النوع من الخصائص المهمة في بناء الاختبارات والمقاييس فهو يعد من الإجراءات المرغوب فيها في المراحل الأولى من اعداد الاختبار. (ابو حطب وعثمان،1976: 98).

ويقصد به المظهر العام للاختبار من حيث المفردات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها وكذلك يتناول تعليمات الاختبار ودقتها ودرجة وضوحها وموضوعيتها ومدى مناسبة الاختبار للغرض الذي وضع من أجله (العزاوي،2008 : 94). وأن الوسيلة المفضلة للتأكد من الصدق الظاهري للاختبار هو أن يقدم عدد من الخبراء المختصين بتقرير كون الفقرات ممثلة للصفة المراد قياسها.(Ebel , 1972 : 100)

وقد تحقق هذا النوع من الصدق عند أعداد الاختبار ، حيث عرضت الباحثة الاختبار على مجموعة من المختصين في العلوم التربوية والنفسية الملحق (3) وقد حصل الاختبار على نسبة اتفاق تراوحت بين (81% فأكثر) .

2 – صدق البناء :

يطلق على صدق البناء أحيانا صدق المفهوم أو صدق التكوين الفرضي ، ويقصد به تحليل درجات المقياس استنادا الى الخاصية المراد قياسها(Cronbach,1964:120).

ويشير كرونباخ وميهل (Cronbach&Mehl,1965) الى ان هناك بعض الدلائل والمؤشرات لصدق البناء لعل اهمها الفروق بين الجماعات والافراد، حيث ان من المنطقي ان نفترض ان الافراد يختلفون في مدى ما لهم من الخصيصة المقاسة ، وهذا الافتراض ينعكس على ادائهم على المقياس(فرج،1980: 315)

ومن الطرق المستخدمة لإيجاده التأكد من مدى تناسق وتكامل وتوحيد وحداته أي مفرداته بمعنى التأكد من أن مفردات الاختبار تكون كلا متناسقا ومترابطا وفي هذه الحالة تستخدم الدرجة الكلية للاختبار كمحك له، ويمكن إيجاد معاملات الارتباط بين

كل فقرة وبين الاختبار كله فإذا كان فقرة يرتبط ارتباط معقولاً بالاختبار دل ذلك على صدقه وإذا لم يرتبط كان غير صادق.(عيسوي،ب.ت: 50 – 51) .

وقد تم التحقق من هذا النوع من الصدق عن طريق إيجاد معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للاختبار، حيث تعد قوة الارتباط بين الفقرات المعدة لقياس السمة مؤشرا إحصائيا لصدق البناء (عودة ، 1985 : 165) ، فضلا عن حساب معاملات التمييز التي تعد مؤشرا اخر على صدق البناء.

3- الثبات :

يعد الثبات من المؤشرات الضرورية للاختبار لكونه يشير الى الاتساق في مجموعة درجات الفقرات التي تقيس فعلا ما يجب قياسه (عودة والخليلي،1993: 345) .

فثبات درجات الاختبار يقصد بها مدى خلوها من الأخطاء غير المنتظمة التي تشوب القياس، أي مدى قياس الاختبار للمقدار الحقيقي التي يهدف لقياسها فدرجات الاختبار تكون ثابتة إذا كان الاختبار يقيس سمة معينة قياسا متسقا في الظروف المختلفة التي قد تؤدي الى أخطاء القياس، فالثبات يعني الاتساق اوالدقة في القياس.(علام،2000 :131)

وقد حسب ثبات الاختبار بطريقة:-

1- طريقة إعادة الاختبار :

تعد هذه الطريقة من أهم طرائق حساب الثبات ويركز عليها معظم الباحثين أكثر من اي طريقة أخرى ، وفيها يتم تطبيق الاختبار على عينة من الأفراد ثم يعاد تطبيقه مرة أخرى بعد مرور فترة زمنية مناسبة من الزمن. (معمرية، 2009 : 183)

ويفضل أن يكون الفاصل الزمني بين التطبيقين مناسباً لا هو بالقصير بحيث يتأثر تحصيل الأفراد في المرة الثانية بالألفة والتمرين على الاختبار ولا هو بالطويل بحيث يباعد بين المختبرين ووقت الاختبار (الغريب،1981: 671)، أي أن لا تقل الفترة الزمنية عن أسبوع ولا تزيد عن أسبوعين أو ثلاثة أسابيع. (الزيود وعليان، 1998 : 118)

ويشير معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار الى درجة استقرار الأفراد في إجابتهم على الاختبار عبر فترة مناسبة من الزمن(الزوبعي واخرون،1981: 33) ويتم استخراجه

من خلال حساب معامل الارتباط بين الدرجات التي تحصل عليها نفس مجموعة الأفراد على التطبيق الأول والتطبيق الثاني لنفس الاختبار. (عباس، 1996: 23)

ولإيجاد الثبات وفقا لهذه الطريقة طبق الاختبار على عينة عشوائية مكونة من (50) طالباً وطالبة، ثم أعيد تطبيق الاختبار ذاته بعد مضي (15) يوما على العينة نفسها وكما مبين في الجدول (18) .

الجدول (18) حجم أفراد عينة الثبات موزعين بحسب الجنس والمدرسة

ت	أسم المدرسة	الجنس		المجموع
		ذكور	إناث	
1	م . البيراق	25		25
2	م . الرافدين		25	25
	المجموع	25	25	50

بعد تصحيح الإجابات تم إيجاد معامل الارتباط بين درجات الطلبة في التطبيق الأول ودرجاتهم في التطبيق الثاني وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون.

ويشير مراد وسليمان (2002) الى أن معامل الثبات المناسب هو (0.70) فأكثر ويعد معامل الثبات مرتفعا إذا بلغ (0.80) فأكثر (مراد وسليمان،2002: 360)، وعليه يعد معامل الثبات عالياً مما يشير الى أن الاختبار له استقرار ثابت عبر الزمن.

2 – معامل الفاكرونباخ :

يعد معامل الفاكرونباخ من أهم مقاييس الاتساق الداخلي للاختبار المكون من درجات مركبة، ومعامل الفا يربط ثبات الاختبار بثبات بنوده، فازدياد قيمة تباينات البنود بالنسبة الى التباين الكلي يؤدي الى انخفاض معامل الثبات، أما انخفاضها (تجانسها) فيؤدي الى ارتفاع معامل الثبات. (معمرية ، 2009 : 198)

وهذا النوع من الثبات يؤدي الى معامل اتساق داخلي لبنية الاختبار أو المقياس بحيث يسمى بمعامل التجانس (علام،2000: 165). وقد استخرج معامل الثبات بطريقة الفا – كرونباخ من خلال الدرجات التي حصل عليها الطلبة، فبلغ معامل الثبات

(0.91). وبذلك تكون إجراءات بناء المقياس قد استكملت وأصبح المقياس بصورته النهائية يتكون من (30) موقفاً الملحق (7) .

مقياس مفهوم الذات الاجتماعية :

اولا: اعداد أداة لقياس مفهوم الذات الاجتماعية :

لغرض اعداد أداة لقياس مفهوم الذات الاجتماعية لدى الطلبة اتبعت الباحثة الاجراءات الاتية لتحديد المجالات وفقراتها:

الدراسات والادبيات ذات العلاقة: نظراً لعدم تمكن الباحثة من الحصول على مقياس خاص لقياس الذات الاجتماعية، انما وقفت على بعض المقاييس الذي احتوت على مجالات متعددة من ضمنها كان هناك مجال لمفهوم الذات الاجتماعية ، وباطلاع الباحثة على بعض المقاييس في ضوء ابعاد مفهوم الذات ذات العلاقة بمقياس مفهوم الذات الاجتماعية، ومنها دراسة حمدي (1997)، والخوالدة (2003)، وعلوان (2009)، والدليمي (2005)، تم إعداد المقياس وقد تكون من (63) فقرة (29)فقرة منها سلبية و(32) فقرة ايجابية، وكما مبين في الملحق (5)، واعتمدت الباحثة بدائل الاجابة (تنطبق علي دائماً، تنطبق علي لحد ما، لا تنطبق علي) وتم اعطاء ثلاث درجات لبديل الاول ، ودرجتين للبديل الثاني ، ودرجة واحدة للبديل الثالث والاخير، للفقرات الايجابية وعكس ذلك التسلسل للفقرات السلبية.

جدول (19) بدائل الاجابة على فقرات مقياس مفهوم الذات الاجتماعية واوزانها

بدائل الفقرات / اتجاه الفقرات	تنطبق علي دائماً	تنطبق علي لحد ما	لا تنطبق علي
ايجابية	3	2	1
سلبية	1	2	3

ثانيا:- التحليل المنطقي لفقرات مقياس مفهوم الذات الاجتماعية:- :

يعدّ الصدق من الخصائص السكومترية الاساسية للمقاييس والاختبارات التربوية والنفسية ، فالاختبار الصادق هو الاختبار الذي يصلح للأستخدام في ضوء الاهداف التي وضع من اجلها(عبد الهادي،1999: 111).

ولاجل التحقق من صلاحية الاختبار والحكم على صلاحية كل فقرة من فقرات المقياس في قياسها لما وضعت لأجله ، عرضت الباحثة الأداة بصورتها الأولية ملحق (5) على مجموعة من الخبراء المختصين في العلوم التربوية والنفسية ملحق (6) للأخذ برأيهم وتوجيهاتهم وقد حصلت الفقرات على نسبة اتفاق مقبولة تراوحت بين (81% – 100%). اذ يشعر الباحث بالارتياح لاعتماد الفقرات اذا كانت نسبة اتفاق المحكمين(75%) او اكثر(بلوم واخرون،1983: 126) هذا وقد أخذت الباحثة بآراء الخبراء ومقترحاتهم في ما يخص تعديل بعض الفقرات ، ولم يتم استبعاد أي فقرة من فقرات الاختبار .

ثالثا: تجربة وضوح الفقرات والتعليمات:

بعد إجراء التعديلات في ضوء اراء الخبراء طبق الاختبار على (50) طالبا وطالبة بواقع (25) طالباً من متوسطة بيراق للبنين و(25) طالبة من متوسطة الرافدين للبنات وذلك للتحقق من وضوح فقرات الاختبار ، وقد اظهر التطبيق الاستطلاعي أن فقرات الاختبار واضحة ومفهومة وقد تراوح الزمن المستغرق في الإجابة ما بين (20 – 30) دقيقة .

رابعا: تصحيح المقياس :

تم تصحيح الاختبار بناء على مفتاح التصحيح المعد ، وقد أعطيت درجات على التوالي (1،2،3) وحسب البدائل (تنطبق علي كثيراً ، تنطبق على لحد ما ، لا تنطبق علي ابداً) بالنسبة للفقرات الايجابية وعكس ذلك للسلبية.

خامسا: التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار :

تعتمد نوعية الاختبار وجودته اعتمادا كبيرا على نوعية وجودة الفقرات التي يشتمل عليها، لذا فإن تحليل الفقرات يعد أمرا ضروريا لتحسين الاختبار، وتحليل المفردات هو

أسلوب منظم يصمم للحصول على معلومات محددة تتعلق بكل فقرة من فقرات الاختبار، وهذه المعلومات يمكن الافادة منها في تحديد الفقرات الغامضة أو المربكة أو غير الفاعلة من أجل مراجعتها أو استبعادها وانتقاء أفضل الفقرات المتوافرة لتضمينها في الصيغة النهائية للاختبار (علام، 2006: 112) . ويتم عادة تحليل الفقرات من خلال تقدير القدرة التمييزية للفقرة. (العزاوي، 2008 : 78).

ولتحقيق ما تقدم طبق مقياس مفهوم الذات الاجتماعية الملحق (8) على عينة عشوائية من طلبة الصف الثاني متوسط بلغت (400) طالب وطالبة من مجتمع البحث وكما موضح في الجدول (20) لغرض استخراج القوة التمييزية وصدق الفقرات، ولأجل تحليل فقرات الاختبار رتبت درجات أفراد عينة التحليل الإحصائي تنازليا ثم أخذت نسبة (27%) لتمثل المجموعة العليا و(27%) لتمثل المجموعة الدنيا، عليه بلغ عدد الطلبة في كلا المجموعتين (216) طالباً وطالبة ، ثم حسب القوة التمييزية للفقرة ومعامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية ومعامل ارتباط الفقرة وعلى النحو الاتي :

1- **قوة تمييز الفقرة :**

يقصد بقوة تمييز الفقرة قدرتها على التمييز بين ذوي المستويات العليا والدنيا وبالنسبة للصفة التي يقيسها الاختبار (الإمام وآخرون،1990: 140) .ويهدف حساب القوة التمييزية للمقاييس والاختبارات الى استبعاد الفقرات التي لا تميز بين الأفراد والإبقاء على الفقرات التي تميز بينهم في الإجابات.(Geisell.et.al, 1981 :434)

ووفقا لمعيار أيبل (Ebel, 1972) الذي يشير الى أن الفقرة تكون جيدة إذا كانت قوتها التمييزية (0.30) فأكثر. (Ebel , 1972: 406)

وبموجب ذلك فإن جميع الفقرات تعد دالة إحصائيا (مميزة) ما عدا الفقرات (4،7،20،37،41) ، عند مستوى دلالة(0.05)، وكما مبين في الجدول (20).

الجدول (20) قيم معاملات تمييز الفقرات

لمقياس مفهوم الذات الاجتماعية للمجموعتين العليا والدنيا

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	2.7404	0.46206	2.2115	0.82053	5.727
2	2.7308	0.46698	1.9712	0.78154	8.509
3	2.8077	0.44234	2.1923	0.76421	7.107
4	1.5577	0.70816	1.5385	0.62198	0.208*
5	2.6058	0.62966	1.9327	0.86197	6.430
6	2.7019	0.50009	2.2404	0.75678	5.189
7	1.6827	0.76659	1.7212	0.84137	0.345*
8	2.7308	0.54382	2.0385	0.81160	7.227
9	2.1538	0.74741	1.7019	0.66653	4.602
10	2.6538	0.60370	2.2115	0.79651	4.513
11	2.8269	0.42819	2.0962	0.78232	8.356
12	2.7692	0.48733	2.0577	0.79838	7.758
13	1.7115	0.88869	1.4808	0.59088	2.205
14	2.2885	0.80861	1.8750	0.84403	3.607
15	2.3365	0.79575	1.8365	0.77723	4.584
16	2.7596	0.54852	1.7019	0.78678	11.246
17	2.8269	0.45029	1.9615	0.77489	9.847
18	2.7308	0.56139	1.8462	0.78542	9.344
19	2.8750	0.38636	2.1827	0.78536	8.067
20	1.9327	0.77915	2.0096	0.79434	-0.705*
21	2.3942	0.67433	2.0096	0.79434	3.784
22	2.5288	0.63791	1.8654	0.82506	6.488
23	2.2692	0.85280	1.8654	0.78897	3.630
24	2.3462	0.80976	1.6923	0.75140	6.036
25	2.3942	0.74284	1.8654	0.80118	4.936
26	2.8558	0.37953	1.8942	0.84668	10.568

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
27	2.8750	0.36035	1.8654	0.76397	12.189
28	2.2596	0.80043	1.9904	0.78202	2.454
29	2.8173	0.43543	2.1442	0.81751	7.411
30	2.6923	0.59246	1.9904	0.81842	7.085
31	2.8846	0.42513	2.1923	0.82529	7.605
32	2.6154	0.65815	2.0192	0.85877	5.619
33	2.3462	0.77296	1.6442	0.77483	6.541
34	2.4808	0.62288	2.0673	0.77915	4.227
35	2.7404	0.57446	1.9038	0.79463	8.700
36	2.7115	0.58580	1.9135	0.81384	8.116
37	2.1442	0.74284	1.9712	0.82975	1.585*
38	2.8846	0.42513	2.0192	0.75016	10.235
39	2.4519	0.76170	1.9135	0.81384	4.926
40	2.5577	0.63593	1.9904	0.74384	5.912
41	1.9615	0.92351	1.7885	0.82053	1.429*
42	2.1154	0.83965	1.7308	0.72715	3.531
43	2.5962	0.63121	1.7788	0.78773	8.257
44	2.5673	0.67930	1.7596	0.75678	8.100
45	2.7788	0.59049	2.0385	0.81160	7.523
46	2.8750	0.41072	2.1538	0.78542	8.298
47	2.8750	0.41072	2.2019	0.81705	7.506
48	2.8654	0.39555	2.0192	0.73710	10.315
49	2.5577	0.72174	1.8173	0.78536	7.079
50	2.3942	0.78107	1.6827	0.75382	6.685
51	2.7981	0.52841	1.9904	0.88674	7.980
52	2.7308	0.61108	2.0288	0.80601	7.077
53	2.9519	0.25618	2.0769	0.85551	9.992
54	2.8269	0.51090	1.9423	0.82234	9.318
55	2.9231	0.36048	1.8654	0.88194	11.321

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
56	2.8173	0.45718	2.1058	0.79949	7.879
57	2 8462	0.45729	1.9808	0,87000	8.979
58	2 4615	0.77489	1.9423	0.82234	4.686
59	2.8846	0.42513	2.0481	0.42513	9.158
60	2.5962	0.71759	1 7596	0.71759	7 712
61	2 9135	0.37158	2.0288	0 37158	9.387
62	2.9135	0.34446	1.8942	0.34446	11.645
63	2.8462	0.43554	1.8942	0.43554	10 421

2- صدق الفقرات :(طريقة الاتساق الداخلي)

يعتمد صدق المقياس عادة على صدق فقراته، إذ يزداد أو يقل على أساسه ولذلك فإن إعداد فقرات صادقة يزيد من صدق المقياس أو الاختبار، عليه يشير أيبل (Ebel,1972) ،الى ان الصدق التجريبي للفقرات أمر ضروري للكشف عن دقة الفقرات في قياس ما وضعت لقياسه . **(Ebel,1972: 410)**

أ – علاقة الفقرة بالدرجة الكلية :

تعتمد هذه الطريقة على حساب معاملات الارتباط بين الدرجة عن كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار. وكلما كان معامل الارتباط بين الدرجة والدرجة الكلية للاختبار موجبا ودالا إحصائيا كانت الفقرة صادقة، وتستعمل هذه الطريقة لحساب الاتساق الداخلي للاختبار وذلك لأن اتساق الفقرات من خلال معاملات الارتباط الدالة إحصائيا بينها وبين الدرجة الكلية، يشير الى أن بنود الاختبار متماسكة ومترابطة ومتسقة فيما بينها وبالتالي فإن جميعها تقيس متغيرا واحدا وهذا مؤشر معقول على صدقها وصدق الاختبار **(معمرية،2009: 152- 153)** .

ولتحقيق ما تقدم استخدم معامل ارتباط بوينت باي سيريال لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.38– 0.572) ، وهي ذات دلالة إحصائية إذ أنها أكبر من القيمة الجدولية البالغة

(0.098) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (448) وكما مبين في الجدول (21) .

الجدول (21) معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الذات الاجتماعية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.437	22	0.406	43	0.433
2	0.489	23	0.237	44	0.343
3	0.420	24	0.342	45	0.464
4	*-0.038	25	0.325	46	0.486
5	0.398	26	0.546	47	0.564
6	0.376	27	0.561	48	0.532
7	*-0.075	28	0.180	49	0.375
8	0.454	29	0.504	50	0.349
9	0.139	30	0.405	51	0.499
10	0.346	31	0.559	52	0.408
11	0.502	32	0.435	53	0.620
12	0.495	33	0.341	54	0.501
13	0.073	34	0.310	55	0.523
14	0.273	35	0.390	56	0.476
15	0.278	36	0.485	57	0.536
16	0.496	37	*0.179	58	0.313
17	0.505	38	0.585	59	0.563
18	0.485	39	0.252	60	0.436
19	0.524	40	0.338	61	0.588
20	*-0.039	41	*0.151	62	0.607
21	0.327	42	0.209	63	0.484

الخصائص السيكومترية للاداة :

الصدق :

وللتحقق من صدق الاختبار، تم إيجاد نوعين من الصدق هما :

1 – الصدق الظاهري :

وتحقق هذا النوع من الصدق في ضوء عرض الأداة على مجموعة من الخبراء والمختصين في العلوم التربوية والنفسية الملحق (6) للحكم على صلاحية الأداة ومدى ملاءمتها لمجتمع البحث، وقد حصل على نسبة اتفاق مقبولة تراوحت بين (81% – 100%).

2 – صدق البناء :

وقد تحقق هذا النوع من الصدق من خلال إيجاد معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية فضلا عن حساب معاملات التمييز التي تعد مؤشرا آخر على صدق البناء .

الثبات :

يعد الثبات من الخصائص القياسية الأساسية للمقاييس والاختبارات النفسية والتربوية **(Brown , 1983 :27)**،

ويقصد به دقة المقياس في القياس أو الملاحظة وعدم تناقضه مع نفسه واتساقه وإطراده فيما يزودنا به من معلومات عن سلوك الفرد(ابو حطب وعثمان، **1973 : 49**) .

وقد حسب ثبات الاختبار بطريقتين هما :

1– طريقة التجزئة النصفية (Split – half method) :

في هذه الطريقة يعطى الاختبار كله للتلاميذ للاجابة عنه ، وعند تصميمه نقسم فقرات الاختبار على قسمين متساويين بحيث يحتوي القسم الاول منه على الفقرات الفردية له ويحتوي القسم الثاني على الفقرات الزوجية للاختبار ، ونستخرج معامل الارتباط بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية للاختبار باستعمال معادلة سبيرمان – براون لهذا الغرض لنصل بذلك الى معامل الثبات او الاتساق الداخلي .

وعند حساب معامل الارتباط بين جزأي الاختبار على درجات عينة التحليل الاحصائي البالغة (400) طالب وطالبةً وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بلغ (0,7613) ثم صحح بمعادلة سبيرمان – براون فبلغ (0,8645) وهذا يدل على معامل ثبات عال (ملحم ، 2002 : 258) .

2– معامل الفا-كرونباخ :

يعد معامل الفاكرونباخ من أهم مقاييس الاتساق الداخلي للاختبار المكون من درجات مركبة، ومعامل الفا يربط ثبات الاختبار بثبات بنوده، فازدياد قيمة تباينات البنود بالنسبة الى التباين الكلي يؤدي الى انخفاض معامل الثبات، أما انخفاضها (تجانسها) فيؤدي الى ارتفاع معامل الثبات. (سمرية ، 2009 : 198)

وهذا النوع من الثبات يؤدي الى معامل اتساق داخلي لبنية الاختبار أو المقياس بحيث يسمى بمعامل التجانس (علام،2000:165).

وقد استخرج معامل الثبات بطريقة الفا – كرونباخ من خلال الدرجات التي حصل عليها طلبة عينة الثبات فبلغ معامل الثبات (0,8709).

وبذلك تكون إجراءات بناء المقياس قد استكملت وأصبح المقياس بصورته النهائية يتكون من (58) فقرة الملحق (8) .

الوسائل الاحصائية :

من اجل تحقيق اهداف البحث استخدمت الباحثة الحقيبة الاحصائية (SPSS) في اجراء العمليات الاحصائية وكما يلي:

1- الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لاجراء التكافؤ بين افراد العينة في العمر الزمني والتحصيل الدراسي والاختبار القبلي لمقياس المسؤولية الاجتماعية ومقياس الذات الاجتماعية ولاستخراج القوة التمييزية لمقياس ، ولمعرفة دلالة الفرق بين المجموعة التجريبية والضابطة على المقياسين والفرق بين المجموعة التجريبية ذكور والمجموعة التجريبية اناث .

2-مربع كاي لاجراء التكافؤ في التحصيل الدراسي للاب والام وفي مهنة الاب والام.

3-معادلة تميز الفقرات للتعرف على القوة التمييزية لفقرات

4-معامل ارتباط بوينت باي سريال لاستخراج صدق البناء للاختبار

5-معامل ارتباط بيرسون لاستخراج ثبات اختبار

6-معادلة الفا- كرونباخ لايجاد ثبات اختبار معادلة صعوبة الفقرة للتعرف على مستوى صعوبة الفقرة لاختباري.

الفصل الخامس

عرض النتائج ومناقشتها :

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج التي تم التوصل اليها من خلال تحليل البيانات المتعلقة بكل هدف من اهداف البحث الحالي ومناقشتها وتفسيرها في ضوء أهداف البحث الموسومة وفرضياته ، وفي ضوء الاطار النظري والدراسات السابقة ، فضلاً عن التوصيات والمقترحات ذات الصلة بالبحث الحالي:

اولا: عرض النتائج :

الهدف الاول :-

"اثر البرنامج التدريبي بالذكاء الاجتماعي في تنمية المسؤولية الاجتماعية والذات الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني متوسط"، ولتحقيق هذا الهدف تم صياغة الفرضيات الاتية:

الفرضية الصفرية الرئيسة الاولى :

(لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة وفق متغير الجنس والتفاعل بينهما في الاختبار البعدي لمقياس المسؤولية الاجتماعية). ولاجل التحقق من الفرضيةالصفرية الرئيسة الاولى ، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة ولكلا الجنسين الفرضيات الصفرية الفرعية الخمسة ، ثم استعمل تحليل التباين الثنائي بتفاعل (Two way analysis of variance with interaction) ومن خلال الفرضيات الصفرية الخمس الفرعية الآتية:—

- الفرضية الصفرية الفرعية الاولى :

(لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة وفق متغير الجنس والتفاعل بينهما في الاختبار البعدي لمقياس المسؤولية الاجتماعية المجال الاول)

فقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الاختبار البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية وفق متغير الجنس وكانت النتائج كالاتي:

الجدول (22) وصف المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الاختبار البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية تبعاً لمتغير الجنس للمجال الاول لمقياس المسؤولية الاجتماعية

المجموعة	الجنس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الضابطة	ذكر	7.6000	1.80278	25
	أنثى	7.9200	1.77764	25
	المجموع	7.7600	1.77925	50
التجريبية	ذكر	16.9200	0.95394	25
	انثى	16.9200	0.95394	25
	المجموع	16.9200	0.94415	50
المجموع	ذكر	12.2600	4.91898	50
	انثى	12.4200	4.75991	50
	المجموع	12.3400	4.81626	100

ثم حسب تحليل التباين الثنائي للمتغيرين (المجموعة، الجنس) والتفاعل بينهما والجدول (23) يوضح ذلك.

الجدول (23) خلاصة نتائج تحليل التباين الثنائي للمجموعتين (الضابطة، والتجريبية) وفق متغير الجنس والتفاعل بينهما للمجال الاول

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية
المجموعة	2097.640	1	2097.640	**1019.509
الجنس	0.640	1	0.640	0.311
المجموعة* الجنس	0.640	1	0.640	0.311
الخطأ	197.520	96	2.058	
الكلي	2296.440	99		

النسبة الفائية الجدولية عند درجتي حرية (1، 96)

- مستوى دلالة (0,05) = 3,9607
- مستوى دلالة (0.01) = 6,9641

ومن ملاحظتنا للنتائج المعروضة في الجدول (23) يتبين ما يأتي:

أ . متغير الجنس: كشفت نتائج تحليل التباين قبول الفرضية الصفرية بالنسبة لمتغير الجنس ، حيث انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في المجال الاول لمقياس المسؤولية الاجتماعية وفقاً لمتغير الجنس عند مستوى دلالة(0,05) وبدرجتي حرية (1، 96) ، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة(0,311) وهو اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة(3,9607) عند مستوى الدلالة(0,05) ، مما يدل على انه لا توجد فروق حقيقية بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية ، والضابطة) واذا كانت هناك فرق فانما تعزى لعامل الصدفة.

ب . متغير المجموعة: تشير نتائج تحليل التباين الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في المجال الاول لاختبار المسؤولية الاجتماعية وفقاً لمتغير المجموعة عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجتي حرية (1، 96) ، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة(1019,509) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة(3,9607) عند مستوى الدلالة(0,05) ، مما يدل على وجود فروق حقيقية بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية ، والضابطة) تبعا لمتغير المجموعة.

ج . تفاعل المجموعة- الجنس: اظهرت نتائج تحليل التباين قبول الفرضية الصفرية بالنسبة لتفاعل المتغيرين (المجموعة والجنس) ، حيث انه لا توجد اثر للتفاعل بين متغيري الجنس والمجموعة ، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (0,311) اصغر من القيمة الفائية الجدولية (3,9607)، عند مستوى الدلالة(0,05) ، مما يدل على انه لا توجد فروق حقيقية بين متوسطي درجات المجموعتين(التجريبية ، والضابطة) تبعا لتفاعل المتغيرين (الجنس*المجموعة).

- الفرضية الصفرية الفرعية الثانية :

(لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة وفق متغير الجنس والتفاعل بينهما في الاختبار البعدي لمقياس المسؤولية الاجتماعية المجال الثاني)

فقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الاختبار البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية وفق متغير الجنس وكانت النتائج كالاتي:

الجدول (24) وصف المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الاختبار البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية تبعاً لمتغير الجنس للمجال الثاني لمقياس المسؤولية الاجتماعية

المجموعة	الجنس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الضابطة	ذكر	7.9200	2.05994	25
	أنثى	8.1200	1.94336	25
	المجموع	8.0200	1.98453	50
التجريبية	ذكر	15.5600	1.35647	25
	انثى	15.5600	1.35647	25
	المجموع	15.5600	1.34255	50
المجموع	ذكر	11.7400	4.22727	50
	انثى	11.8400	4.10753	50
	المجموع	11.7900	4.14703	100

ثم حسب تحليل التباين الثنائي للمتغيرين (المجموعة، الجنس) والتفاعل بينهما والجدول (25) يوضح ذلك..

الجدول (25) خلاصة نتائج تحليل التباين الثنائي للمتغيرين المجموعة (ضابطة، تجريبية) والجنس والتفاعل بينهما(المجال الثاني)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية
المجموعة	1421.290	1	1421.290	**485.911
الجنس	0.250	1	0.250	0.085
المجموعة* الجنس	0.250	1	0.250	0.085
الخطأ	280.800	96	2.925	
الكلي	1702.590	99		

النسبة الفائية الجدولية عند درجتي حرية (1، 96)

- مستوى دلالة (0,05) = 3,9607
- مستوى دلالة (0.01) = 6,9641

ومن ملاحظتنا للنتائج المعروضة في الجدول (25) يتبين ما ياتي:

ا - **متغير الجنس:** كشفت نتائج تحليل التباين قبول الفرضية الصفرية بالنسبة لمتغير الجنس ، حيث انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في المجال الثاني لاختبار المسؤولية الاجتماعية وفقاً لمتغير الجنس عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجتي حرية (1، 96) ، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (0,085) وهو اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,9607) عند مستوى الدلالة (0,05) ، مما يدل على انه لا توجد فروق حقيقية بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية،والضابطة) واذا كانت هناك فروق فانها تعزى لعامل الصدفة.

ب - **متغير المجموعة:** تشير نتائج تحليل التباين الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في المجال الثاني لاختبار المسؤولية الاجتماعية وفقاً لمتغير المجموعة عند مستوى دلالة(0,05) وبدرجتي حرية (1، 96)، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (485,911) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة(3,9607) عند مستوى الدلالة (0,05)، مما يدل على وجود فروق حقيقية بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية ، والضابطة) تبعا لمتغير المجموعة.

ج - **تفاعل المجموعة- الجنس:** اظهرت نتائج تحليل التباين قبول الفرضية الصفرية ، حيث ان لا تأثير للتفاعل بين متغيري الجنس والمجموعة ، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (0,085) اصغر من القيمة الفائية الجدولية (3,9607) عند مستوى الدلالة (0,05)، مما يدل على انه لا توجد فروق حقيقية بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية ، والضابطة) تبعا لتفاعل المتغيرين (الجنس*المجموعة).

الفرضية الصفرية الفرعية الثالثة :

(لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة وفق متغير الجنس والتفاعل بينهما في الاختبار البعدي لمقياس المسؤولية الاجتماعية تبعاً للمجال الثالث). فقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الاختبار البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية وفق متغير الجنس وكانت النتائج كالاتي:

الجدول(26) وصف المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الاختبار البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية تبعاً لمتغير الجنس للمجال الثالث لمقياس المسؤولية الاجتماعية

المجموعة	الجنس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الضابطة	ذكر	8.6400	1.65529	25
	أنثى	2800،.8	1.48661	25
	المجموع	8.4600	1.56766	50
التجريبية	ذكر	16.4400	1.29357	25
	انثى	16.4400	1.29357	25
	المجموع	16.4400	1.28031	50
المجموع	ذكر	12.5400	4.20500	50
	انثى	12.3600	4.34605	50
	المجموع	12.4500	4.25542	100

ثم حسب تحليل التباين الثنائي للمتغيرين (المجموعة، الجنس) والتفاعل بينهما والجدول (27) يوضح ذلك.

الجدول (27) خلاصة نتائج تحليل التباين الثنائي للمتغيرين المجموعة (ضابطة، تجريبية) والجنس والتفاعل بينهما (المجال الثالث)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية
المجموعة	1592.010	1	1592.010	767.542**
الجنس	0.810	1	0.810	0.319
المجموعة* الجنس	0.810	1	0.810	0.319
الخطأ	199.120	96	2.074	
الكلي	1792.750	99		

ـــــــــ النسبة الفائية الجدولية عند درجتي حرية (1، 96)

- مستوى دلالة (0,05) = 3,9607
- مستوى دلالة (0.01) = 6,9641

ومن ملاحظتنا للنتائج المعروضة في الجدول (27) يتبين ما يأتي:

أ . **متغير الجنس:** كشفت نتائج تحليل التباين قبول الفرضية الصفرية بالنسبة لمتغير الجنس ، حيث انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في المجال الثالث لاختبار المسؤولية الاجتماعية وفقاً لمتغير الجنس عند مستوى دلالة(0,05) وبدرجتي حرية (1، 96) ، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (0,319) وهو اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,9607) عند مستوى الدلالة (0,05)، مما يدل على انه لا توجد فروق حقيقية بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية ، والضابطة) واذا كانت هناك فروق فأنها تعزى لعامل الصدفة.

ب . **متغير المجموعة:** تشير نتائج تحليل التباين الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في المجال الثالث لاختبار المسؤولية الاجتماعية وفقاً لمتغير المجموعة عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجتي حرية (1، 96) ، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (767,542) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,9607) عند مستوى الدلالة (0,05) ، مما يدل على وجود فروق حقيقية بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية ، والضابطة) وفق متغير المجموعة.

ج . **تفاعل المجموعة- الجنس:** اظهرت نتائج تحليل التباين قبول الفرضية الصفرية ، حيث ان لا تأثير للتفاعل بين متغيري الجنس والمجموعة ، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (0,319) اصغر من القيمة الفائية الجدولية (3,9607) عند مستوى الدلالة (0,05)، مما يدل على انه لاتوجد فروق حقيقية بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية، والضابطة) تبعا لتفاعل المتغيرين (الجنس*المجموعة).

الفرضية الصفرية الفرعية الرابعة:

(لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة وفق متغير الجنس والتفاعل بينهما في الاختبار البعدي لمقياس المسؤولية الاجتماعية تبعاً للمجال الرابع)

فقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الاختبار البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية وفق متغير الجنس وكانت النتائج كالاتي:

الجدول (28) وصف المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الاختبار البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية تبعاً لمتغير الجنس للمجال الرابع لمقياس المسؤولية الاجتماعية

المجموعة	الجنس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الضابطة	ذكر	9.1200	1.87794	25
	أنثى	8.9600	1.96808	25
	المجموع	9.0400	1.90552	50
التجريبية	ذكر	16.2000	1.35401	25
	انثى	16.2000	1.35401	25
	المجموع	16.2000	1.34012	50
المجموع	ذكر	12.6600	3.92590	50
	انثى	12.5800	4.02081	50
	المجموع	12.6200	3.95372	100

ثم حسب تحليل التباين الثنائي للمتغيرين (المجموعة، الجنس) والتفاعل بينهما والجدول (29) يوضح ذلك.

الجدول (29) خلاصة نتائج تحليل التباين الثنائي للمتغيرين المجموعة (ضابطة، تجريبية) والجنس والتفاعل بينهما(المجال الرابع)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية
المجموعة	1281.640	1	1281.640	**463.243
الجنس	0.160	1	0.160	0.058
المجموعة* الجنس	0.160	1	0.160	0.058
الخطأ	265.600	96	2.767	
الكلي	1547.560	99		

——— النسبة الفائية الجدولية عند درجتي حرية (1، 96)

- مستوى دلالة (0,05) = 3,9607
- مستوى دلالة (0.01) = 6,9641

ومن ملاحظتنا للنتائج المعروضة في الجدول (29) يتبين ما يأتي:

أ . متغير الجنس: كشفت نتائج تحليل التباين قبول الفرضية الصفرية بالنسبة لمتغير الجنس ، حيث انه لا توجود فروق ذات دلالة احصانية بين افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في المجال الرابع لاختبار المسؤولية الاجتماعية وفقاً لمتغير الجنس عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجتي حرية (1، 96) ، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (0,058) وهو اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,9607) عند مستوى الدلالة (0,05) ، مما يدل على انه لا توجد فروق حقيقية بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية ، والضابطة) واذا كانت هناك فروق فانها تعزى لعامل الصدفة.

ب . متغير المجموعة: تشير نتائج تحليل التباين الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في المجال الرابع لاختبار المسؤولية الاجتماعية وفقاً لمتغير المجموعة عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجتي حرية (1، 96) ، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (463,243) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,9607) عند مستوى الدلالة (0,05) ، مما يدل على وجود فروق حقيقية بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية ، والضابطة) وفق متغير المجموعة.

ج . تفاعل المجموعة- الجنس: اظهرت نتائج تحليل التباين قبول الفرضية الصفرية ، حيث ان لا تأثير للتفاعل بين متغيري الجنس والمجموعة ، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (0.058) اصغر من القيمة الفائية الجدولية (3.9607) عند مستوى الدلالة(0.05) ، مما يدل على انه لا توجد فروق حقيقية بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية ، والضابطة) تبعا لتفاعل المتغيرين (الجنس*المجموعة).

الفرضية الصفرية الفرعية الخامسة:

(لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة وفق متغير الجنس والتفاعل بينهما في الاختبار البعدي لمقياس المسؤولية الاجتماعية تبعاً للمجال الخامس)

فقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الاختبار البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية وفق متغير الجنس وكانت النتائج كالاتي:

الجدول (30) وصف المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الاختبار البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية وفق متغير الجنس للمجال الخامس لمقياس المسؤولية الاجتماعية

المجموعة	الجنس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الضابطة	ذكر	7.4000	1.60728	25
	أنثى	7.4400	1.63503	25
	المجموع	7.4200	1.60471	50
التجريبية	ذكر	14.84000	1.40475	25
	انثى	14.84000	1.40475	25
	المجموع	14.84000	1.39035	50
المجموع	ذكر	11.1200	4.04384	50
	انثى	11.1400	4.03055	50
	المجموع	11.1300	4.01677	100

ثم حسب تحليل التباين الثنائي للمتغيرين (المجموعة، الجنس) والتفاعل بينهما والجدول (31) يوضح ذلك.

الجدول (31) خلاصة نتائج تحليل التباين الثنائي للمتغيرين المجموعة (ضابطة، تجريبية) والجنس والتفاعل بينهما (المجال الخامس)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية
المجموعة	1376.410	1	2097.640	598.222**
الجنس	02-E1.000	1	02-E1.000	0.004
المجموعة* الجنس	02-E1.000	1	02-E1.000	0.004
الخطأ	197.520	96	2.301	
الكلي	2296.440	99		

النسبة الفائية الجدولية عند درجتي حرية (1، 96)

- مستوى دلالة (0,05) = 3.9607
- مستوى دلالة (0.01) = 6.9641

ومن ملاحظتنا للنتائج المعروضة في الجدول (31) يتبين ما يأتي:

ا . متغير الجنس: كشفت نتائج تحليل التباين قبول الفرضية الصفرية بالنسبة لمتغير الجنس ، حيث انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في المجال الخامس لاختبار المسؤولية الاجتماعية وفقاً لمتغير الجنس عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجتي حرية (1، 96)، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (0.004) وهو اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3.9607) عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على انه لا توجد فروق حقيقية بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية ، والضابطة) واذا كانت هناك فروق فانها تعزى لعامل الصدفة.

ب . متغير المجموعة: تشير نتائج تحليل التباين الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في المجال الخامس لاختبار المسؤولية الاجتماعية وفقاً لمتغير المجموعة عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجتي حرية (1، 96) ، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (598.222) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3.9607) عند مستوى الدلالة (0.05) ، مما يدل على وجود فروق حقيقية بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية ، والضابطة) وفق متغير المجموعة.

ج . تفاعل المجموعة- الجنس: اظهرت نتائج تحليل التباين قبول الفرضية الصفرية ، حيث ان لا تأثير للتفاعل بين متغيري الجنس والمجموعة ، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (0.004) اصغر من القيمة الفائية الجدولية (3.9607) عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على انه لا توجد فروق حقيقية بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية ، والضابطة) تبعا لتفاعل المتغيرين (الجنس*المجموعة).

الفرضية الصفرية الرئيسة الثانية :

(لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة وفق متغير الجنس والتفاعل بينهما في الاختبار البعدي لمقياس مفهوم الذات الاجتماعية)

ولاجل التحقق من الفرضيةالصفرية الرئيسة الثانية ، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة ولكلا الجنسين .

الجدول (32) وصف المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الاختبار البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية للذات الاجتماعية تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
ذكور	الضابطة	98.2400	13.15700	25
	التجريبية	166.1600	7.24960	25
	المجموع	132.2000	35.87962	50
اناث	الضابطة	98.5200	12.25126	25
	التجريبية	166.3200	7.71751	25
	المجموع	132.4200	35.71205	50
المجموع	الضابطة	98.3800	12.58261	50
	التجريبية	166.2400	7.41086	50
	المجموع	132.3100	35.61486	100

ثم استعمل تحليل التباين الثنائي بتفاعل (Two way analysis of variance with interaction) لحساب مربعات درجات ومتوسطاتها ، واستخرجت القيمة الفائية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة وفق متغير الجنس.

الجدول (33) خلاصة نتائج تحليل التباين الثنائي للمتغيرين المجموعة (ضابطة، تجريبية) والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية
المجموعة	115124.490	1	115124.490	**1057.846
الجنس	1.210	1	1.210	0.011
المجموعة* الجنس	02-E9.000	1	02-E9.000	0.001
الخطأ	10447.600	96	108.829	
الكلي	125573.390	99		

______ النسبة الفائية الجدولية عند درجتي حرية (1 ، 96)

- مستوى دلالة (0,05) = 3.9607
- مستوى دلالة (0.01) = 6,9641

ومن ملاحظتنا للنتائج المعروضة في الجدول (33) يتبين ما يأتي:

أ . متغير الجنس: كشفت نتائج تحليل التباين قبول الفرضية الصفرية بالنسبة لمتغير الجنس ، حيث انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين افراد المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار مفهوم الذات الاجتماعية وفقاً لمتغير الجنس عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجتي حرية (1، 96) ، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (0,011) وهو اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,9607) عند مستوى الدلالة (0,05)، مما يدل على انه لا توجد فروق حقيقية بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية ، والضابطة) واذا كانت هناك فروق فانها تعزى لعامل الصدفة.

ب . متغير المجموعة: تشير نتائج تحليل التباين الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين افراد المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار مفهوم الذات الاجتماعية وفقاً لمتغير المجموعة عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجتي حرية (1، 96) ، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (1057,846) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,9607) عند مستوى الدلالة (0,05) ، مما يدل على وجود فروق حقيقية بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية ، والضابطة) تبعا لمتغير المجموعة.

ج . تفاعل المجموعة- الجنس: اظهرت نتائج تحليل التباين قبول الفرضية الصفرية ، حيث ان لا تأثير للتفاعل بين متغيري الجنس والمجموعة ، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (0,001) اصغر من القيمة الفائية الجدولية (3,9607) عند مستوى الدلالة(0,05) ، مما يدل على انه لا توجد فروق حقيقية بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية ، والضابطة) تبعا لتفاعل المتغيرين (الجنس*المجموعة) .

مناقشة نتائج الهدف الاول وتفسيرها :

أظهرت النتائج التي تم عرضها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في تنمية المسؤولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعية ولصالح المجموعة التجريبية التي تدربت على البرنامج التدريبي المستند الى نظرية كارل البريخت ، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات((الغرايبة (2005)، وثابت (2006)، والترك (2006) والحمداني (2009)، ودراسة برونو واخرون(2002))، كما اتفقت مع نتائج دراسات أخرى استخدمت

برامج أخرى تعليمية وتدريبية أسهمت في تنمية المسؤولية الاجتماعية كدراسة طاحون (1990)، وجلال (1995)، وشريف (2000)، والعامري (2002)، والحمدي (2003) والمطرفي (2003)، وال سعود (2004)، وعتيق (2005)، والسبعاوي (2008)، وبرامج أخرى تعليمية وتدريبية أسهمت في تنمية مفهوم الذات بشكل عام كدراسة ابوحسونة (1999) والعنزي (2002)، والمصطفاوي (2005)، وحمدون (2008)، وسترنج واخرون (1983)

يمكن تفسير هذه النتيجة المتحققة في ضوء ما أشار اليه كارل البريخت بان الذكاء الاجتماعي او ما اسماه ذكاء المجال عبارة عن قدرة او مهارة يمكن تعلمها والتدرب عليها والافادة منها في تنمية الجوانب الشخصية وتقويتها(البريشت،2004: 17) .

كما أكد ثورندايك أن نجاح الفرد في حياته الاجتماعية حاصل في التفاعل ، فالفرد يعيش وسط تجمعات بشرية (Elbert,1978:171-175)، أي أن الأداء في المواقف الاجتماعية وجهاً لوجه ضروري لقياس الذكاء الاجتماعي وبالتالي تاكيد دوره في تنمية جوانب مختلفة وفق هذا التفاعل (Fxederikson,1984:23). (ستيرنبرغ على ان للذكاء الاجتماعي قوة كبيرة لتغيير اتجاهات الافراد وافكارهم وبالتالي احداث تغيير حقيقي لديهم ضمن فترة زمنية معينة اذا ما استخدمت وبالاسلوب الصحيح وفي المجال الصحيح(الفرايبة،2005:19) حيث تنمو اذا ما توافرت له جو من الحوار وتبادل الرأي وحل المشكلات والانتقال من عملية التعلم ضمن سلسلة من العمليات التطبيقية متدرجة الصعوبة أكثر من مجرد الاستماع للمحاضرات والتلقي . في حين أكد الطاحون (1990) ان مفهوم المسؤولية الاجتماعية يمكن ان تتحسن بالتدريب والممارسة والتعلم عن طريق تهيئة الفرص والمواقف الميسرة له والتي تطلب من الطالب تشغيل ذهنه فيها لفهمها وحلها (الطاحون،1990: 17)،

كما يمكن ان تعزى النتيجة إلى طبيعة البرنامج والمواقف والأنشطة التدريبية التي احتواها حيث تضمن الكثير من المشكلات ذات الارتباط بحياة الطلبة ومجتمعهم، فضلا عن الاستراتيجيات التي استخدمت في البرنامج والمتمثلة بالعصف الذهني والتعلم من خلال المجموعات والحوار والتساؤل والمناقشة، فقد كانت تدور خلال الأنشطة

مناقشات مستفيضة للأفكار فضلا عن تحليلها وتقويمها، فيتم تحليل المشكلة بشكل موسع وبيان سلبياتها وايجابياتها وكل ما يتعلق بها ويتم عزل ما هو مرتبط بالمشكلة وذو علاقة بها عن ما هو غير مرتبط بها، كما أسهم البرنامج في تعليم الطلبة كيفية تحمل المسؤولية والتعرف على وجهات نظر الآخرين وكيفية الدفاع عن وجهة نظرهم حول قضية ما مع بيان الأسباب الكامنة وراء ذلك وشجع فيهم روح التساؤل والبحث والاستفهام وعدم التسليم بالحقائق دون تحري، الأمر الذي أدى إلى اتساع أفاق الطلبة المعرفية والاجتماعية.

وبالتالي فان التحسن المتمثل في ارتفاع اداء طلبة المجموعة التجريبية في المسؤولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعية يمكن ان يعزى إلى التدريب الذي تلقاه طلبة المجموعة التجريبية من جراء البرنامج التدريبي.

مناقشة نتائج الهدف الثاني وتفسيرها :

أظهرت النتائج التي تم عرضها في الاختبار البعدي لمقياس المسؤولية الاجتماعية ما يأتي:

1- الجنس :

لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية من الذكور ومتوسط درجات المجموعة التجريبية من الإناث للمجالات الخمسة من مقياس المسؤولية الاجتماعية حيث كانت القيمة الفائية الجدولية اكبر من القيمة الفائية المحسوبة، وبالتالي يعني قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة واذا كانت هناك فروق فأنها تعزى لعامل الصدفة.

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة شريف (2000) ودراسة هنك (2000) ودراسة ماي روس (2000)، ولكنها اختلفت مع دراسة والتر (1961)، ودراسة ليوناردو (1968) دراسة الدليمي (1989) الذين اظهرا تفوق الاناث على الذكور، ودراسة داوود (1990) ، ودراسة ميلر وكريستي (1994) ودراسة التك (2004) التي أظهرت تفوق الذكور على الاناث. ويمكن تفسير هذه النتيجة بعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مفهوم المسؤولية

الاجتماعية وبمجالاته الخمسة ، إلى ان هذه الفروق ان وجدت فهي اصغر مما تفترضها الصورة النمطية فهي صغيرة جدا وفي الغالب لا معنى لها، وبسبب تغير الحياة الاجتماعية وعملية التفاعل الاجتماعي من حيث اشتراك الجنسين بنفس درجة الشعور بالمسؤولية الاجتماعية لتساوي فرص الحقوق والواجبات والمسؤوليات المناطة بكل فرد في المجتمعات الحالية دون تمييز ، كما انها قد بدأت بالتضاؤل في السنوات الأخيرة بسبب عملية التغير الثقافي الحاصل في المجتمعات .

كما يمكن ان يعزى السبب إلى ان كلا الجنسين (ذكور وإناثا) هم من نفس العمر الزمني وان القدرات العقلية التي يمتلكونها تكاد تكون متساوية نسبيا، كما أنهم يخضعون لنفس النظام التعليمي، اذ يتعرضون لبيئة مدرسية متشابهة من حيث المناخ الدراسي وأساليب التدريس المتبعة والأنشطة التعليمية، إضافة إلى التقارب الواضح في الظروف الثقافية والاجتماعية في البيئات التي يعيشون فيها.

كما يمكن ان يعزى السبب إلى أسلوب التنشئة الاجتماعية الذي أصبح ومنذ عقود قليلة مضت متساوياً لكلا الجنسين، اذ ان الفتاة نالت من الرعاية والاهتمام الشيء الكثير، فالأسرة العراقية تؤمن بما تمتلكه الفتاة من قدرات أسوة بالذكر، الأمر الذي بدأت الأسرة فيه توفر كل الظروف والإمكانات المادية والمعنوية على حد سواء من اجل توفير متطلبات الفتاة وتشجيعها لتعلم تحمل المسؤولية عن كل المهام والمواقف التي تفرض عليها. فالأسرة التي هي احدى لبنات المجتمع شجعت أبناءها ومن بينهم الفتاة وأعطتها كل الدعم من اجل تحقيق ما تصبو اليه تزامنا مع دعوات وممارسات المجتمع بمساواة المرأة بالرجل وهذا ما تحقق بحيث أصبحت المرأة تعمل في كل ميدان من ميادين الحياة.كما يمكن ان تعود النتيجة إلى الأنشطة التدريبية التي تضمنها البرنامج من حيث أنها لا ترتبط بجنس دون غيره فقد تميزت هذه الأنشطة التدريبية بطبيعة عامة تناسب الذكور والإناث على حد سواء.

2- المجموعة:

اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة للمجالات الخمسة من مقياس المسؤولية

الاجتماعية حيث كانت القيمة الفائية الجدولية اصغر من القيمة الفائية المحسوبة، وبالتالي يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة.

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة مرزوق (1990)، وطاحون (1990)، وجلال (1995)، وشريف (2000)، والعامري (2002)، والمحمدي (2003)، والمطرفي (2003)، وال سعود (2004)، وعتيق (2005)، والصمادي وفايز (2007)، والسبعاوي (2008)، وقاسم (2008). واختلفت مع نتائج دراسة الغرايبة (2005).

ويمكن ان تعزى الفروق التي ظهرت في المسؤولية الاجتماعية ومجالاته الخمسة، إلى ان المجموعة التجريبية كانت تمارس انشطة تجريبية من خلال جلسات البرنامج والتعامل مع المواقف والأنشطة الحياتية والمدرسية والاجتماعية والتي تضمنتها جلسات البرنامج ، كذلك ربما ساهمت نمط الاساليب والاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج للتدريب، احساسا بروح التنافس والتفوق على المجموعة الضابطة مما دفع بافراد المجموعة التجريبية الى ابداء مزيد من الاهتمام والتركيز والحرص على حضور جلسات البرنامج توقعات أفضل نحو تحقيق مستوى مسؤولية اجتماعية فاق مستوى المجموعة الضابطة. ويمكن تفسير النتيجة المتحققة من جراء الدراسة الى أن توفر جو نفسي امن ومناخ صحي يتسم بالتقبل ويشجع على البحث والاستقصاء والتعبير الحر لدى الطلبة ساهم في زيادة دافعيتهم في البحث عن المعرفة واستطلاعهم لها. فضلا عن ان تعرض الطلبة الى أنشطة غير قائمة على الممارسات التعليمية التقليدية التي تؤكد على التلقين والحفظ وحشو المعلومات، بل ان تلك الأنشطة كانت تراعي التحليل والمناقشة وإعمال الذهن، وبما ان تلك الأنشطة كانت عبارة عن مشكلات تتطلب حلولا يقدمها الطلبة، ذلك الأمر جعل الطلبة ينشطون من أجل حلها من خلال البحث عن المعرفة التي تساعدهم في ذلك.

3- تفاعل المجموعة · الجنس:

اظهرت النتائج انه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة تبعاً لمتغير الجنس والتفاعل الحاصل بينهما، اي انه لا تأثير للتفاعل بين متغيري الجنس والمجموعة، وفي كل المجالات الخمسة

للمسؤولية الاجتماعية حيث كانت القيمة الفائية الجدولية اكبر من القيمة الفائية المحسوبة، وبالتالي يعني قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كل من الدراسات القدرة(2007) واختلفت مع نتائج دراسة ثابت(2006) ودراسة الترك (2006)

وقد يعزى السبب الى تشابه الاساليب والاستراتيجيات والمواقف لكلا الجنسين ولتساوي فرص الحياة الاجتماعية في توفيرها فرصاً مكافئة للجنسين في تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات ومواجهة المواقف الحياتية والمشكلات اليومية ومواقف البرنامج من حيث الضروف الفيزيقية والتعليمية والتدريبية المتشابحة لدرجة كبيرة.

مناقشة نتائج الهدف الثالث وتفسيرها :

أظهرت النتائج التي تم عرضها في الاختبار البعدي لمقياس الذات الاجتماعية ما يأتي:

1- الجنس :

لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية من الذكور ومتوسط درجات المجموعة التجريبية من الإناث لمقياس مفهوم الذات الاجتماعية حيث كانت القيمة الفائية الجدولية اكبر من القيمة الفائية المحسوبة، وبالتالي يعني قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة واذا كانت هناك فروق فأنها تعزى لعامل الصدفة.

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة عمر واخرون (1998)، ودراسة صوالحة (2000) واختلفت مع دراسة كريب (1975)، ودراسة المرشدي (1979)، ودراسة سترنج واخرون (1983)، ودراسة مصطفى (2001)، ودراسة الشيخ (2006).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مفهوم الذات الاجتماعية، إلى تغير الحياة الاجتماعية وعملية التفاعل الاجتماعي من حيث اشتراك الجنسين بنفس الدرجة في اثباث مفهوم الذات الاجتماعية ، لتساوي فرص التعرض للمواقف المتشابحة في عملية التفاعل الاجتماعي والاختلاط في الحياة الاجتماعية ولتغير

وجهة النظر حول دور الاناث واهميتهم في الادوار الاجتماعية المختلفة، كما انها قد بدأت بالتضاؤل في السنوات الأخيرة بسبب عملية التغير الثقافي الحاصل في المجتمعات.

كما يمكن ان يعزى السبب إلى ان كلا الجنسين (ذكور وإناث) هم من نفس العمر الزمني وان التغيرات والافكار التي يتعرضون لها تكاد تكون متساوية نسبيا، كما أنهم يخضعون لنفس النظام التعليمي، اذ يتعرضون لبيئة مدرسية متشابهة من حيث المناخ الدراسي وأساليب التدريس المتبعة والأنشطة التعليمية، إضافة إلى التقارب الواضح في الظروف الثقافية والاجتماعية في البيئات التي يعيشون فيها.

كما يمكن ان يعزى السبب إلى أسلوب التنشئة الاجتماعية الذي أصبح ومنذ عقود قليلة مضت متساوياً لكلا الجنسين، اذ ان الفتاة نالت من الرعاية والاهتمام الشيء الكثير، فالأسرة العراقية تؤمن بما تمتلكه الفتاة من قدرات أسوة بالذكر، الأمر الذي بدأت الأسرة فيه توفر كل الظروف والإمكانات المادية والمعنوية على حد سواء من اجل توفير متطلبات الفتاة وتشجيعها لتقوي شخصيتها وذاتها في المهام والمواقف التي تتعرض لها. فالأسرة التي هي احدى لبنات المجتمع شجعت أبناءها ومن بينهم الفتاة وأعطتها كل الدعم من اجل تحقيق ما تصبو اليه تزامنا مع دعوات وممارسات المجتمع بمساواة المرأة بالرجل وهذا ما تحقق بحيث أصبحت المرأة تعمل في كل ميدان من ميادين الحياة. كما يمكن ان تعود النتيجة إلى الأنشطة التدريبية التي تضمنها البرنامج من حيث أنها لا ترتبط بجنس دون غيره فقد تميزت هذه الأنشطة التدريبية بطبيعة عامة تناسب الذكور والإناث على حد سواء.

2- المجموعة:

اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة للمجالات الخمسة من مقياس المسؤولية الاجتماعية حيث كانت القيمة الفائية الجدولية اصغر من القيمة الفائية المحسوبة، وبالتالي يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة. وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة ابو حسونة (1999)، وصوالحة (2000)، ودراسة العتري (2002) ودراسة المصطفاوي (2005)، ودراسة حمدون (2008).

ويمكن ان تعزى الفروق التي ظهرت في مفهوم الذات الاجتماعية ، إلى ان المجموعة التجريبية كانت أكثر ميلا من المجموعة الضابطة لفكرة البرنامج من حيث حضور جلسات تدريبية يشوبها نشاطات ومهام وادوار افكار خاصة بمواقف البرنامج ، والتعامل مع هذه المواقف والأنشطة بشيء من التشويق والاثارة ومحاولة الاشتراك وابراز ادوارهم ونشاطاتهم واقتراحاتهم في ايجاد حلول للالغاز والمشكلات التي كانت تطرح في البرنامج

كذلك ربما ساهمت نمط الاساليب والاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج للتدريب، احساسا بروح التنافس والتفوق على المجموعة الضابطة مما دفع بافراد المجموعة التجريبية الى ابداء مزيد من الاهتمام والتركيز والحرص على حضور جلسات البرنامج توقعات أفضل نحو تحقيق مستوى مسؤولية اجتماعية فاق مستوى المجموعة الضابطة. يمكن تفسير النتيجة المتحققة من جراء الدراسة الى أن توفر جو نفسي امن ومناخ صحي يتسم بالتقبل ويشجع على البحث والاستقصاء والتعبير الحر لدى الطلبة ساهم في زيادة دافعيتهم في البحث عن المعرفة واستطلاعهم لها. فضلا عن ان تعرض الطلبة الى أنشطة غير قائمة على الممارسات التعليمية التقليدية التي تؤكد على التلقين والحفظ وحشو المعلومات، بل ان تلك الأنشطة كانت تراعي التحليل والمناقشة وإعمال الذهن، وبما ان تلك الأنشطة كانت عبارة عن مشكلات تتطلب حلولا يقدمها الطلبة، ذلك الأمر جعل الطلبة ينشطون من أجل حلها من خلال البحث عن المعرفة التي تساعدهم في ذلك.

3- تفاعل المجموعة • الجنس:

اظهرت النتائج انه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة تبعاً لمتغير الجنس والتفاعل الحاصل بينهما لمقياس مفهوم الذات الاجتماعية ، اي انه لا تأثير للتفاعل بين متغيري الجنس والمجموعة، حيث كانت القيمة الفائية الجدولية اكبر من القيمة الفائية المحسوبة، وبالتالي يعني قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة. واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة صوالحة (2000) ودراسة مصطفى (2001). وقد يعزى السبب الى تشابه الاساليب والاستراتيجيات والمواقف لكلا الجنسين ولتساوي فرص الحياة الاجتماعية في

توفيرها فرص مكافئة للجنسين في تشكيل مفهوم الذات الاجتماعية لديهم وتوفير فرص مكافئة لهم من اتخاذ القرارات ومواجهة المواقف الحياتية والمشكلات اليومية ومواقف البرنامج من حيث الظروف الفيزيقية والتعليمية والتدريبية المتشابهة لدرجة كبيرة.

الاستنتاجات :

استنادا الى النتائج توصلت الباحثة الى الاستنتاجات الأتية:

1- فاعلية البرنامج التدريبي المعد في الدراسة الحالية في تنمية المسؤولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعية لدى الطلبة.

2- تكافؤ اثر البرنامج التدريبي بالنسبة للذكور والإناث في المسؤولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعية.

3- يمكن تنمية المسؤولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعية بالنصح والتوجيه والرعاية المباشرة وايجاد النماذج المقبولة والصحيحة في المجتمع.

4- إن تعليم الذكاء الاجتماعي يصبح امرا ممكنا اذا ما توفر البرنامج المتكامل والمدرب (المعلم) المتمكن والإمكانات المادية والمناخ الصفي والبيئة المدرسية الملائمة.

5- كان للطريقة والأسلوب المستخدم مع الطلبة فضلا عن محتوى البرنامج وحرية التعبير عن الأفكار في جو يسوده التقبل والتفاهم وتبادل وجهات النظر من قبل الطلبة دورا واضحا في رضا المتعلمين عن الأسلوب الذي استخدم معهم، مما اسهم في تقوية شعورهم ودورهم في الحياة كافراد يقع على عاتقهم مسؤولية حماية الوطن والمجتمع الشعب وقيادة الاجيال المستقبلية وبالتالي تنمية مفهوم الذات الاجتماعية لديهم.

التوصيات :

في ضوء النتائج التي تم التوصل اليها، توصي الباحثة بالآتي:

1- تشجيع مديريات التربية على تفعيل برامج تعليم المسؤولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعية وغيرها من الجوانب التي تفيد الشخصية الانسانية وتعينه في توضيح الطريق الصحيح امامه من خلال تفعيل دور المدرس والمعلم والمدرسة بجميع مراحلها ومستوياتها ، ومنها البرنامج المعتمد في الدراسة الحالية لأهميتها في اثارة انواع الذكاء

الاخرى وتنمية جوانب اخرى من الشخصية الفردية ، والافادة من قوة كل نوع من انواع الذكاء وتنميتها لدى المتعلمين فضلا عن جعلهم قادرين على التماس الحلول للمشكلات التي تطرأ على حياتهم وزيادة دافعيتهم وحب استطلاعهم نحو المعرفة والبحث عن افضل الطرق واحسنها في عملية التفاعل الاجتماعي ، واكتشاف كل ما يحيط بهم في بيئتهم، فهي تمكنهم من التفاعل بشكل فعال مع بيئة العالم الحقيقي لحل المشكلات اليومية.

2- دعوة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الى العمل على انشاء موقع خاص بقوة الذكاءات المتنوعة واهميتها لحياة الافراد على الشبكة العنكبوتية (الانترنت) يتم فيه نشر وتوفير البحوث والدراسات المتخصصة في هذا المجال فضلا عن توفير التدريبات المناسبة لتقوية الذكاء بجميع انواعه ولمختلف المستويات العمرية وشرائح المجتمع المختلفة بحيث يكون لكل مستوى عمري منتدى يتم من خلاله الاتصال المباشر بالمدرب.

3- العمل على تبادل الخبرات مع الدول التي لها باع في تنمية الذكاء الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعية وخاصة الدول العربية ليتسنى الافادة من هذه الخبرات في تطوير المناهج التي من شأنها إثارة وتنمية الصفات الشخصية المقبولة لدى الطلبة محليا.

4- تضمين برامج اعداد المدرسين والمعلمين في كليات التربية وكليات التربية الأساسية ومعاهد اعداد المعلمين والمعلمات مقرر تنمية انواع الذكاءات والمسؤولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعية ضمن المقررات التربوية ليتمكنوا بوصفهم معلمي ومدرسي المستقبل من تبني سياسة تعليم تتمثل بتنمية اقوة الشخصية لدى المتعلمين، فالمعلمون هم المسئولؤن عن تشجيع المتعلمين للعمل ضمن مستويات سلوكية عالية ومتنوعة وبجميع مجالات الحياة العلمية والعملية.

5- تعزيز الأنشطة اللامنهجية في المدارس وإقامة السفرات العلمية التي من شأنها ان تقوي عملية التفاعل الاجتماعي للطلبة وتجعلهم ينشطون للاكتشاف الاختلافات بين

الحضارات والمجتمعات في مفاهيم المسؤولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعية وسبل التفاعل الاجتماعي المرغوب فيها لكل حضارة وثقافة.

6- توثيق الصلة بين كليات التربية ومديرية الاعداد والتطوير في وزارة التربية وذاك من خلال قيام الأساتذة المتخصصين ليأخذوا على عاتقهم اقامة دورات لتدريب الكوادر التربوية من معلمين ومدرسين على مهارات الذكاء الاجتماعي فضلا عن تزويدهم بطرق التدريس والفنيات التي من شأنها زيادة قوة الذكاءات لدى الطلبة وتنمية روح التعاون والتفاعل الاجتماعي السليم بين الافراد في مختلف مستويات والمواقف الحياتية.

7- تشجيع الطلبة على الاكتشاف والابتكار والبحث عن المعارف من كافة حقول المعرفة وتدريبهم على حل المسائل والمشاكل التي تواجههم بعدة طرق من خلال مواقف تعليمية مقصودة يتضمنها المنهج.

8- توجيه الآباء وتوعيتهم باتباع أساليب التنشئة التي من شأنها ان تنمي الذكاء الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعية لديهم والابتعاد عن الأساليب المعطلة وتوفير البيئة المشجعة على البحث والاكتشاف وتقوية الشخصية الفردية والابتعاد عن قمع وكبت الأفكار والتساؤلات التي يطرحها الأبناء.

9- تشجيع المدرسين على توفير مناخ صفي يسوده الاحترام والمودة وتقبل الأفكار والآراء التي تطرح من قبل الطلبة والانفتاح على الأفكار الجديدة.

10- الكشف عن مهارات الذكاء الموجودة لدى الطلبة لمساعدتهم على تنميتها وتنشيطها لديهم، فضلا عن تعزيز دافعيتهم في نهل المعرفة من الحقول.

11-دعوة وزارة التربية من اجل العمل على تطوير وتجديد المناهج بحيث تسهم في رفع مفاهيم المسؤولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعية لدى المتعلمين وتضمينها مشكلات ذات علاقة بحياة الطلبة بحيث تتحدى تفكير الطلبة وتحفزهم على اللجوء إلى استخدام مهارات الذكاء.

المقترحات :

استكمالاً للبحث الحالي تقترح الباحثة اجراء الدراسات :

1- مماثلة للدراسة الحالية مع عينات اخرى في محافظات القطر ومقارنة نتائجها مع نتائج البحث.

2- مماثلة للدراسة الحالية على مراحل دراسية اخرى كالمرحلة الابتدائية والإعدادية والجامعية.

3- حول مبادئ وقدرات الذكاء الاجتماعي ولمختلف المنظرين والباحثين ومقارنة نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية.

4- مقارنة حول اثر البرنامج التدريبي المعتمد في الدراسة الحالية على المتغيرات الآتية:

أ- الطلبة الاعتياديين والمتفوقين والموهوبين

ب- التخصص الدراسي (العلمي- الأدبي).

ج- البيئة الاجتماعية (ريف – مدينة).

5- حول اثر البرنامج التدريبي المعتمد في الدراسة الحالية على متغيرات اخرى (مهارات اتخاذ القرار، أنماط التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ، حب الاستطلاع المعرفي ، مهارات التفكير ، سمات الشخصية ، التخيل، التحصيل الدراسي).

6- حول استخدام أبعاد نظرية كارل البريخت في بناء برامج تدريبية يتم دمجها مع المناهج الدراسية المختلفة.

7- لمعرفة علاقة الذكاء الاجتماعي ومفهوم الذات الاجتماعية مع كل من المتغيرات الآتية (أساليب التفكير، سمات الشخصية، الأساليب المعرفية).

8- ارتباطية لمعرفة علاقة مفهوم الذات الاجتماعية مع كل من المتغيرات الآتية (التفكير الإبداعي، التفكير الناقد، التفكير العلمي، تفكير ما وراء المعرفة).

9- مقارنة بين البرنامج التدريبي المعتمد في الدراسة الحالية مع نماذج برامج أخرى لتعليم الذكاء والمسؤولية والذات بشكل عام.

المصادر

المصادر العربية :

- القران الكريم

- الأشول، عادل عزالدين(1989): موسوعة التربية الخاصة، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

- أبو جادو، صالح محمد علي (2004): علم النفس التطوري الطفولة والمراهقة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

- ـــــــــــــــ (2009) : علم النفس التربوي، ط7، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن .

- أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف وصادق،امال احمد مختار (1980): علم النفس التربوي،ط1،مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

- ابو حويج، مروان (2002) : المدخل الى علم النفس العام، ط1، دار اليازوي العلمية للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن .

- أبو دية، جمال (2003): فاعلية برنامج ارشادي على مستوى الخجل والذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف السابع الاساسي في مدارس عمان الحكومية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الاردن.

- ابو زيد، ابراهيم (1987): سيكولوجية الذات والتوافق، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

- أبو زينة، فريد كامل (1998): أساسيات القياس والتقويم في التربية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

- أبو العينين، علي خليل مصطفى ويحيى،محمد عبد الرزاق وبركات،هاني محمد يونس (2003): الأصول الفلسفية للتربية قراءات ودراسات، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

- أبو غدة، حسن عبد الغني(1999): الأمن الاجتماعي مسؤولية الجميع، مجلة الامن والحياة، العدد206، الرياض، مطبعة أكاديمية نايف العربية للعلوم.

- ابو لبدة، سبع محمد (1982): مبادئ القياس النفسي والتربوي، ط2، جمعية عمـال المطابع التعاونية، عمان، الأردن .

- ابو معطي، هدى(1998): مفهوم الذات لدى الأطفـال المتفـوقين و العـاديين و المتخلفين درجة بسيطة من الجنسين في مرحلة ما قبل المدرسة_ دراسة مقارنة، رسالة ماجستير غير منشورة.

- الازيرجاوي، فاضل محسن (1991): أسس علم النفس التربوي، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل .

- أل سعود، مشاعل بنت عبدالله (1994): دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية، رسالة ماجستير منشورة، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

- الالوسي، جمال حسين وخان، اميمة علي (1983): علم النفس والطفولة والمراهقة، مطبعة جامعة بغداد، كلية التربية، جامعة بغداد .

- الامام، مصطفى محمود عبد اللطيف وعبد الرحمن،انور حسين والعجيلي، صباح حسين (1990): التقويم والقياس، دار الحكمة، بغداد .

- البدري ، نادية كريم(2001): الذكاء الاجتماعي وعلاقته ببعض الابعـاد الاساسـية للشخصية لدى طلبة المرحلة الاعدادية ، إطروحة دكتوراه غير منشورة ، كليـة التربيـة ، جامعة البصرة .

- بدوي، أحمد زكي (1978): معجم مصطلحات العلوم الاجتماعيـة، ط1،بـيروت: مكتبة لبنان.

- بدوي، السيد محمد(1975): المجتمع والمشكلات الاجتماعيـة، الاسـكندرية، دار المعرفة الجامعية.

- بدوي، عبد الرحمن (1975): الاخلاق النظرية، الناشر للمطبوعات،الكويت.

- بهارد، سعدية محمد علي (1980): في سيكولوجية المراهقة ، دار البحوث العلميـة ، الكويت .

- ترتوري،محمد عوض(2007):مصادر الكفاءة الاجتماعية،23 شباط (فبراير)،الانترنيت

- الترك، سهى نجم الدين (2006): اثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في الذكاء الاجتماعي عند عينة من الاطفال الايتام في دور الرعاية الاجتماعيــة في مرحلــة الطفولــة الوسطى، رسالة ماجستير غير منشورة ،الجامعة الاردنية، عمان،الاردن.

- التك، زينب مزاحم(2004): المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة جامعة الموصل، رســالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة الموصل.

- تريفرز(1979) : علم النفس التربوي، ترجمة موفق الحمداني، وحمد الكربولي، مطبعة جامعة بغداد ، بغداد .

- التميمي، محمود كاظم (1999): مركز الســيطرة وعلاقتــه بتحمــل المســؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة، الجامعة المستنصرية، مجلة كلية الآداب، العدد33.

- توق ، محي الدين وقطامي،يوسف وعدس،عبد الرحمن (2000): اسس علم الــنفس التربوي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع عمان، الاردن.

- ـــــــــــ (2003): أسس علم النفس التربــوي ، ط3 ، دار الفكــر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان، الأردن .

- ثابت، فدوى ناصر(2006) : فاعلية برنامج تدريبي مستند الى عادات العقل في تنمية حب الاستطلاع المعرفي والذكاء الاجتماعي لدى أطفال الروضة(أطروحة دكتــوراه غــير منشورة)، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن .

- جابر، جابر عبد الحميد (1982): سيكولوجيا التعلم ونظريات التعليم، دار النهضــة العربية، القاهرة .

- ـــــــــــ (1985): العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية ومتغيرات الكيف في الحياة المدرسية، جامعة قطر، مجلة مركز البحوث التربوية، المجلد11.

- جاردنر، هوارد (1993): اطر نظرية الذكاءات المتعــددة، ترجمــة محمــد بــلال الجيوسي(2004)، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

- الجبوري، حميد طه سالم (1997): المسؤولية الاجتماعية لدى ابناء الريف والمدينــة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الاداب.

- جلال، سعد (1986): المرجع في علم النفس، دار المعارف بمصر، القاهرة .

- الجسماني، عبد العلي (1994): ، علم النفس وتطبيقاته الاجتماعية والتربوية بيروت، دار العربية للعلوم.

- الجعفري، فاطمة احمد سلمان (2002): الحرمان العاطفي من الأبوين وعلاقته بمفهوم الذات والتوافق الاجتماعي،رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد .

- الجنابي، صاحب عبد مرزوك (1998): المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بفاعلية المرشد التربوي في العراق، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية.

- جوليان، دانيال(1995): الذكاء العاطفي، ترجمة ليلى الجبالي(2000)، الكيوت، عالم المعرفة.

- الحارثي، زايد بن عجير (1995): المسؤولية الشخصية الاجتماعية لدى عينة من الشباب السعودي بالمنطقة الغربية وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، السنة الرابعة، عدد7، يناير(1995)، جامعة ام القرى، مكة.

- حسن، محمود شمال (1997): دراسة المتغيرات المساهمة بسلوك المجاراة لمعيار المسؤولية الاجتماعية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، لجامعة المستنصرية، كلية الاداب.

- حسونة، أمل (1995): تصميم برنامج لاكساب اطفال الرياض بعض المهارات الاجتماعية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة،مصر.

- حسونة، أمل محمد (2007): فعالية برنامج إرشادى باستخدام الأنشطة الفنية التربوية فى تنمية مفهوم الذات والسلوكيات الايجابية لدى عينة من الأطفال المكفوفين فى مرحلة ما قبل المدرسة،مجلة دراسات الطفولة (2007م) معهد الدراسات العليا للطفولة، القاهره

- حسين، محمد عبد الهادي (2003): قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- حسين، محمد عبد الهادي (2004): تربويات المخ البشري، ط1،عمان– الاردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- حمد، نادرة جميل (2004) صورة الذات وعلاقته بالتفاعل الأجتماعي، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة بغداد .

- حمدان، محمد زياد (1989): البحث العلمي كنظام، سلسلة التربيـــة الحديثـــة، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن .

- الحمداني، ابتسام عبد الحميد مجيد حسين(2009)اثر برنامج تعليمي في تنمية الـــذكاء الاجتماعي لدى طلبة المرحلة المتوسطة، غير منشورة، كلية التربية، جامعة تكريت.

- حمدون، منال غانم (2008): اثر البرنامج التدريبي في تطوير مفهوم الـــذات لـــدى طالبات المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الموصل، كلية التربية.

- الحنفي، عبد المنعم (1978): موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، مكتبة مدبولي.

- حيدر، احمد سيف (1998): اثر برنامج ارشادي جمعي لتنمية المسؤولية الاجتماعيـــة لدى طلاب جامعة صنعاء، اطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة المستنصرية، كلية التربية.

- الخطيب، حسين محمود احمد(2000): دلالات صدق وثبات صورة معدلة للبيئة الأردنية من مقياس جامعة جورج واشنطن للذكاء الاجتماعي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.

- خليل، حسن عبد الأمير (2002) بناء مقياس الذات في ضوء مفهوم التحليل النفسي بمنظوماتها الثلاث (الغريزية والواقعية والمثالية) لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية / ابن رشـــد ، جامعة بغداد.

- خليل، عفراء ابراهيم (2006): الاتزان الانفعالي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الاعدادية، مجلة العلوم النفسية، العدد11، ربيع الاول، اذار(2007).

- الخوالدة، محمد محمود(1987): مفهوم المسؤولية الاجتماعية عند الشباب الجامعي في المجتمع الاردني، جامعة الكويت، المجلة العربية للعلوم الانسانية، العدد26.

- خير الله، سيد محمد (1981)بحوث نفسية وتربوية،دار النهضة للطباعة والنشر،بيروت

- دافيدوف، لندال (1983): مدخل علم النفس، ط3،ترجمة سيد طـــوب وآخـــرون ،مراجعة وتقديم فؤاد ابو حطب، منشورات مكتبة التحرير .

- الداهري، صالح حسن احمد(2001): قلق الامتحان والمسؤولية الاجتماعيـــة لـــدى طالبات المرحلة الثانوية في مدارس منطقة العين التعليمية(دراسة ميدانية نفسية)، المجلة العراقية للعلوم التربوية والنفسية وعلم الاجتماع، المجلد(1)، العدد(2).

- داؤد،عزيز حنا وعبد الرحمن، انور حسين (1990): مناهج البحث التربـــوي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر، جامعة بغداد .

- ـــــــــــــ والعبيدي، ناظم هاشم(1990): علم نفس الشخصية، بغداد، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

- الدباغ، فخري واخرون (1983) : اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن المقياس العراقي، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، العراق .

- الدريني،حسين عبد العزيز(1984): الذكاء الاجتماعي وقياسه في الثقافة العربية، مجلة التربية، عدد(36).

- الدليمي، حسن محمود(1989): قياس المسؤولية الاجتماعية لدى طلبـــة الجامعـــة في مرحلة ما بعد الحرب، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاداب، جامعة بغداد.

- الدماطي، فاطمة عبد السميع (1991): الذكاء الاجتماعي وعلاقته بكفاءة التدريس لدى طلبة دور المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، لبقاهرة، جمهوريـــة مصر.

- دويدار، عبد الفتاح (1999): سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.

- راجح، احمد عزت (1982): أصول علم النفس، المكتب المصري الحديث .

- ـــــــــــــ (1985): اصول علم النفس الاجتماعي، مكتبة النهضة، القاهرة.

- رزوق، اسعد (1979): موسوعة علم النفس ، ط2، بـــيروت المؤسســـة العربيـــة للدراسات والنشر.

- رمو، احمد (2002): كيف تعلمون اطفالكم تحمل المسؤولية، دمشـــق ســـورية، دار علاء الدين للنشر والتوزيع.

- الريماوي، محمد عودة وآخرون (2008): علم النفس العام، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن .

- الزغول، عماد عبد الرحيم (2002): مبادئ علم النفس التربوي، ط2، دار الكتاب الجامعي، العين، الأمارات العربية المتحدة .

- ــــــــــــــــــ (2003): نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيــع، ط1،عمان، الأردن .

- زهران، حامد عبد السلام (1971): علم النفس النمو،الطبعة الرابعة، عــالم الكتب، القاهرة.

- ــــــــــــــــ (1977) : علم النفس الاجتماعي، ط4، عالم الكتب، القاهرة.

- ــــــــــــــــ (1977): مفهوم الذات والسلوك الاجتماعي للشباب بين الواقع والمثالية، مجلة كلية التربية بجامعة عبد العزيز، مكة المكرمة، العدد الثالث (155-194).

- ــــــــــــــ (1984): علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب ، القاهرة.

- ــــــــ (1995): علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة) ،ط5،عالم الكتب، القاهرة

- الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم والغنام،محمد احمد (1981): مناهج البحث في التربية، مطبعة جامعة بغداد، كلية التربية، جامعة بغداد، العراق .

- ــــــــــــــــ وبكر،محمد الياس والكناني،ابراهيم عبــد الحســن (1981): الاختبارات والمقاييس النفسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل .

- الزيات، فتحي مصطفى (2001): علم النفس المعرفي،مداخل ونمــاذج ونظريــات، سلسلة علم النفس المعرفي، الجزء(2)، ط1، دار النشر للجامعات، مصر.

- الزيود، نادر فهيم وعليان،هشام عامر (1998): مبادئ القياس والتقويم في التربيــة، ط2، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ،عمان، الاردن .

- السبعاوي، رائد إدريس يونس (2008): اثر برنامج تربــوي في تنميــة المســؤولية الاجتماعية لدى طلاب معهد إعداد المعلمين في مدينة الموصل، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الموصل، كلية التربية.

- سعيد، سعاد جبر (2008): علم النفس التربوي، ط1، عالم الكتب الحديث للنشــر والتوزيع، اربد، الأردن .

- سفيان، صالح سفيان(1998): الذكاء الاجتماعي والقــيم الاجتماعيــة وعلاقتــها بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة علم النفس في جامعة تعز، اطروحة دكتــوراه غــير منشورة، كلية تربية- ابن رشد- جامعة بغداد.

- السلطاني ، ناجح كريم خضر (1994) الضغوط النفسية التي يتعرض لهـا المراهـق العراقي وعلاقتها بعمره وجنسه ومفهوم الذات ومركز السيطرة اطروحـة دكتـوراه غـير منشورة ، كلية التربية ، ابن رشد، جامعة بغداد .

- السمادوني، السيد ابراهيم (1994): مفهوم الذات لدى اطفال ما قبل المدرسـة في علاقته بالمهارات الاجتماعية للوالدين، مجلة دراسات نفسية، العدد الثالث، (487-452).

- سمارة، عزيز وابراهيم،محمد عبد القادر والنمر،عصـام (1989): مبـادئ القيـاس والتقويم في التربية، ط2، دار الفكر، عمان، الأردن .

- السهيلي، نوار طارق عباس (2009):المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالنسق القيمي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.

- السيد، فؤاد البهي (1978): علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، دار الفكر العربي، القاهرة .

- شابيرو، ف.د. ولورانس(2001): كيف تنشئ طفلاً يتمتع بكاء عـاطفي، الطبعـة الثانية، الرياض، مكتبة جرير.

- الشافعي، محمد(1982): المسؤولية والجزاء في القران الكريم، مطبعة السنة المحمديـة، القاهرة.

- الشايب، ممتاز(2003): المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بتنظـيم الوقـت، رسـالة ماجستير منشورة، جامعة دمشق، دمشق.

- شحاته، حسن والنجار،زينب (2003): معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، ط1، مراجعة حامد عمار ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة .

- شقير، زينب محمود(2000): كيف نربي ابنائنا، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

- شلتز، دوان (1983): نظريات الشخصية، ترجمة، حمد دلي الكربولي وعبد الـرحمن القيسي، مطبعة جامعة بغداد.

- الشلوي، علي بن محمد (1996): الالتزام الديني والمسؤولية الاجتماعيـة وبعـض متغيرات الديموجرافية لدى عينة من طلاب جامعة ام القرى، رسالة ماجستير غير منشـورة، جامعة ام القرى، مكة المكرمة.

- الشيخ، سليمان الخضري(1982): الفروق الفردية في الذكاء، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر.

- الشيخ، دعد (2003): مفهوم الذات بين الطفولة والمراهقة، دمشق، دار كيوان.

- صالح ، احمد زكي (1988): علم النفس التربوي ، ط1، النهضة العربية ، القاهرة.

- الصمادي، احمد عبد المجيد والزعبي، فايز كريم احمد (2007): اثر الارشاد الجمعي بطريقة العلاج الواقعي في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى عينة خاصة من الطلبة الايتام، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد8، العدد(1).

- __________ وعثامنة، صلاح عثامنة (2008): دراسة تطويرية لمقياس المسؤولية الاجتماعية لطلبة الجامعات الأردنية، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية، المجلد6، العدد3، لسنة(2009).

- – صوالحة، محمد أحمد(1992)تقنيين مقياس مفهوم الذات لدى طلبة المدارس الأساسية مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية،المجلد الرابع عشر، جامعة الملك سعود الرياض

- طاحون، حسين (1990): تنمية المسؤولية الاجتماعية(دراسة تجريبية)، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

- طاحون ، حسين حسن و جمال ،منير حسن(1996): دراسة الخجل وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية ، مجلة مستقبل التربية العربية ، العدد (8) ، مركز ابن خلدون للدراسات الانمائية ، القاهرة.

- طه، محمد (2006): الذكاء الانساني، الكويت، عالم المعرفة.

- الظاهر، زكريا محمد وتمرجيان، جاكلين وعبد الهادي،جودت عز (1999): مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- الظاهر، كاظم بطين(1978): دراسة مقارنة للمسؤولية الاجتماعية بين الشباب المنتمين وغير المنتمين إلى مراكز الشباب، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بغداد.

- العادلي، راهبة عباس (1993): فاعلية الارشاد الجمعي في مفهوم الذات وتحمل المسؤولية الاجتماعية لدى الأحداث الجانحين، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية.

- العاني،علاء الدين جميل ورزق، عبد الرزاق عزت ورؤوف، ابـــراهيم عبـــد الخـــالق (1998):المسؤولية الاجتماعية من مميزات الالتزام القيمي للاستاذ الجـــامعي، مجلـــة اداب المستنصرية، العدد 32، الجامعة المستنصرية، بغداد.

- عباس، فيصل (1996): الاختبارات النفسية تقنياهَا وإجراءاهَـــا، ط1، دار الفكـــر العربي للطباعة والنشر، بيروت، لبنان .

- عبد التواب، ابو العلاء عوض (1999): المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالاســـاليب المعرفية ومركز الضبط، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بأسيوط

- عبدالصاحب ،منتهى مطشر(2008): انماط الشخصية على وفق نظريـــة الانيكـــرام وعلاقتها بالقيم والذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة،اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية / ابن الهيثم _ قسم التربية وعلم النفس.

- عبد الفتاح، كاميليا (1972): مستوى الطموح والشخصية، القاهرة، مكتبة القاهرة الحديثة.

- عبد الفتاح، فوقية (2001): الذكاء الاجتماعي لمعلمة الروضة وعلاقته بكل من كفاءة ادائها وبعض المهارات والذكاء الاجتماعي للطفل ، المؤتمر السابع عشر للجمعيـــة المصـــرية للدراسات النفسية كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة (6) أكتوبر.

- عبد اللاه، يوسف عبد الصبور(1987):الحاجة إلى الانتماء والمسئولية الاجتماعية لدى أبناء العاملين بالخارج وعلاقتهما باتجاهاهم نحو العمل المدرســـي، رســـالة دكتـــوراه غـــير منشورة.جامعة ام القرى.

- عبد الهادي، نبيل (2001): القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التـــدريس الصفي، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الاردن .

- ـــــــــــــــــ (2004): نماذج تربوية تعليمية معاصرة، ط2، دار وائل للنشر، عمان، الأردن .

- عيسى ،مغاوري عبد الحميد(1984): الحاجة للانتماء والحاجة للانجـــاز وعلاقتـــهما بالمسؤولية الاجتماعية، دكتوراه غير منشورة،كلية التربية جامعة قناة السويس.

- عبيدات، ذوقان وآخرون (1982): البحث العلمي مفهومـــه أدواتـــه أســـاليبه، دار المجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

- العتوم، عدنان والفرح، عدنان (1995): اثر بعض المتغيرات الديموغرافية في مفهوم الذات لدى نزلاء مراكز الإصلاح والتاهيل في الاردن، ابحاث اليرموك، المجلد الحادي عشر، العدد الثاني، (53–78).

- العتيبي، عبد الله (1989): دراسة للاختلافات في مفهوم الذات النفسي والاجتماعي والأسري والتعاملي لدى عينة من المراهقين السعوديين (13–19 سنة) المتعاطين للمخدرات وغير المتعاطين في مدينة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة ام القرى، مكة المكرمة.

- عثمان، سيد احمد (1973): المسؤولية الاجتماعية(دراسة نفسية اجتماعية)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

- ـــــــــــــ (1976): مقياس المسؤولية الاجتماعية، صورة(ك) كراسة التعليمات والأسئلة الطبعة الثانية، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

- ـــــــــــــ(1979): المسؤولية الاجتماعية والشخصية المسلمة، مكتبة الانجلو المصرية.

- العجيزي، محمد يحيى كمال (1987): المكانة السوسيومترية والمسؤولية الاجتماعية لطلاب قسم علم النفس بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مجلة بحوث ودراسات العلوم الاجتماعية، العدد(12)، المملكة العربية السعودية.

- عدس ، عبد الرحمن وتوق،محي الدين (1993): المدخل إلى علم النفس ، ط3، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن .

- العدل،عادل محمد محمود (1998): القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعي والتحصيل الدراسي ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد (22) ، الجزء (2)

- العزاوي، رحيم يونس كرو(2008): المنهل في العلوم التربوية القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط1، دار دجلة ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

- العساف، صالح بن حمد (1989): المدخل الى البحث في العلوم السلوكية، سلسلة البحث في العلوم السلوكية، ط1، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية .

- عفانة، عزو إسماعيل والخزندار،نائلة نجيب (2009): التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- علام، صلاح الدين محمود (2000): القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة .

- علام، صلاح الدين محمود (2006) : الاختبارات والمقاييس، دار الفكر العربي، عمان، الأردن .

- العمري، خالد (2008): مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة جامعة اليرموك، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الاردن.

- العنزي، فلاح (1999)مدخل الى علم النفس الاجتماعي المعاصر، الرياض، مطابع مداد.

- العنزي، سلامة عجاج(2002): موقع العسجد والزبرجد في اثراء معارف المرشد،الانترنيت.

- العنسي، فائزة محمد عتيق(2005): بناء برنامج إرشادي جمعي لتنمية المسئولية الاجتماعية لطالبات المرحلة الثانوية في أمانة العاصمة صنعاء، رسالة ماجستير غير منشورة.

- عودة، احمد سليمان (1985): القياس والتقويم في العملية التدريسية، المطبعة الوطنية .

- ـــــــــــــ وملكاوي، فتحي حسن (1992): أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية عناصره ومناهجه والتحليل الإحصائي لبياناته، ط2، مكتبة الكناني، اربد، الأردن .

- ـــــــــــــ والخليلي، خليل يوسف (1993): القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط2، دار الأمل للنشر والتوزيع، اربد، الأردن .

- عوض، عباس محمد (1998): القياس النفسي بين النظرية والتطبيق، دار المعرفة الجامعية .

- عوض، عبد التواب ابو العلا والشريف، صلاح الدين حسين والديب، علي محمد(1999): المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالاساليب المعرفية ومركز الضبط، موقع الحصن النفسي.

- العيسوي، عبد الرحمن (1985): القياس والتجريب في علم النفس والتربية، النهضة العربية، بيروت .

- ـــــــــــ (2000): الاحصاء السيكولوجي والتطبيقي، دار المعرفة الجامعية .

- العيسوي، عبد الرحمن (ب.ت)علم النفس بين النظرية والتطبيق، وكالة المطبوعات، الكويت .

- عيسى، إبراهيم محمد (2006): قياس أبعاد مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصفوف: التاسع والعاشر والحادي عشر في الأردن، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الرابع، العدد الثاني.

- عيسى، مغاوري عبد الحميد(1984): الحاجة للانتماء والحاجة للانجاز وعلاقتهما بالمسؤولية الاجتماعية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ،جامعة قناة السويس.

- الغامدي، عبدالله (2001): مفهوم الذات ودافعية الانجاز لدى المحرومين من الاسرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة ام القرى، مكة المكرمة.

- غباري، ثائر وابو شعيرة، خالد (2008): علم النفس التربوي وتطبيقاته التربوية، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ،عمان، الأردن .

- الغرايبة، سالم علي سالم (2005): فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي والانفعالي لدى طلبة الصف العاشر الاساسي، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الاردن.

- الغريب، رمزية (1981): التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة .

- فان دالين، ديوبولد ب (2003): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، مراجعة سيد احمد عثمان، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة .

- فرج، صفوت (1980): القياس النفسي، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة .

- فوستر، كونستانس(1994): تربية الشعور بالمسؤولية عند الاطفال، ترجمة خليل كامل إبراهيم، مراجعة وتقديم عبد العزيز القوصي، مكتبة النهضة المصرية للنشر والتوزيع، القاهرة.

- القحطاني، محمد جبران(1988): المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالقيم وبعض المتغيرات الاخرى لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة ام القرى مكة المكرمة.

- قطامي ، يوسف (1989): سيكولوجية التعلم الصفي، ط1،عمان، الأردن .

- ــــــــــــــ (2004): النظرية المعرفية الاجتماعية وتطبيقاتها، عمان، دار الفكر للطباعة النشر.

- ــــــــــــ (2005): نظريات التعلم والتعليم، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.

- قطامي، نايفة (2009): تفكير وذكاء الطفل، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن .

- ــــــــــــ و قطامي، نايفة (2000): سيكولوجية التعلم الصفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

- ــــــــــــ واليوسف ،رامي (2010): الذكاء الاجتماعي للاطفال، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- قنديل، سلوى محمد (2003): المناخ الاسري كما يدركه الابناء وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

- كاظم،علي مهدي (1990) بناء مقياس مقنن لمفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية / ابن رشد، جامعة بغداد .

- كرمة، صفاء طارق حبيب (1994): بناء مقياس مقنن للذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد.

- لابين، والاس وجرين، بيرت (1981): مفهوم الذات(اسسه النظرية والتطبيقية)، ترجمة فوزي بهلول، بيروت، دار النهضة العربية.

- محمد، سماح رافع (1972): أسس علم النفس، الشركة المصرية للطباعة والنشر.

- محمد، نادية حسن(1984): دراسة اتخاذ القرارات وتحمل المسؤوليات لدى طلبة المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان، القاهرة، مصر.

- الحمدي، ايمان كركز سالم (2003): فاعلية برنـامج أرشـادي لتنميـة المسـؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة المستنصرية، غير منشورة، الجامعة المستنصرية، كلية التربية.

- محـي، اسماء عبد (2002): مفهوم الذات وعلاقته بموقع الضبط لدى العائدين مـن الأسر، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية/ابن رشد، جامعة بغداد .

- مراد، صلاح احمد وسليمان،أمين علي (2002): الاختبارات والمقـاييس في العلـوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها، دار الكتاب الحديث .

- المصطفاوي، عبد الكريم محسن محمد (2005): اثر برنامج تدريبي في تنمية الـتفكير الإبداعي ومفهوم الذات لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية — ابن الهيثم — جامعة بغداد.

- مطر، جيهان وديع (2004): أثر برنامج تعليمي- تعلمي مستند الى نظريـة الـذكاء الانفعالي على مستوى هذا الذكاء ودرجة العنف لدى الطلبة العدوانيين في الصفين الخـامس والسادس، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان، الاردن.

- المطيري، خالد(2000): الذكاء الاجتماعي لدى المتفوقين- دراسة استكشافية مقارنة بين الطلاب المتفوقين عقلياً وغير المتفوقين في المرحلة الثانوية بمدارس الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي.

- معمرية، بشير (2009): مدخل لدراسة القياس النفسي، ط1، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، مصر .

- المغازي، محمد ابراهيم (2003): الذكاء الاجتماعي والوجـداني والقـرن الحـادي والعشرين بحوث ودراسات، مكتبة الايمان، المنصورة، امام جامعة الازهر.

- المغيصب، عبد العزيز عبد القادر (ب.ت): تعليم التفكير الناقد (قراءة في تجربة تربوية معاصرة)، كلية التربية، جامعة قطر .

- المفدى، عمر (2004): فهم نفسية الاطفال، نحو تربية افضـل لاطفالنـا، سلسـلة المحاضرات التربوية الاولى، كلية التربية، جامعة الملك سعود بالرياض،(109-119).

- ملحم، سامي محمد (2001): سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن .

- ـــــــــــــــــــ (2007): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط5، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

- المياح ،سلطان بن عبد الله محمد(2006): برنامج صعوبات التعلم، مجال الدراسات التربوية كلية الدراسات العليا،جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين، رسالة ماجستير، المجلة العربية للتربية الخاصة. العدد(11) سبتمبر 2007 .

- ميللر، باتريشيا (2005): نظريات النمو،ط1،ترجمة محمود عوض الله سالم ومجدي محمد الشحات واحمد حسن عاشور، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن

- النبهان، موسى (2004): أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

- نجاتي، محمد عثمان (1993): الحديث النبوي وعلم النفس، ط2، دار الشروق، القاهرة .

- نشواتي، عبد المجيد (2005): علم النفس التربوي،مؤسسة الرحالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان .

- نعمان، ليلى عبد الرزاق (1993): التفكير الناقد وعلاقته بمفهوم الذات عند طلبة كلية التربية ابن رشد، مركز البحوث التربوية والنفسية ، جامعة بغداد.

- النمر، عصام (2008): القياس والتقويم في التربية الخاصة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

- هانت، سونيا وهيلتين، جينفر (1988): نمو شخصية الفرد والخبرة الاجتماعية، ترجمة قيس النوري، دار الشؤون الثقافية، بغداد .

- الهذلي، نائف بن سراج النجيبي (1999): الاتجاه نحو ظاهرة الارهاب وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات الاخرى لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة ام القرى .

- وزارة التربية (1977) : نظام المدارس الثانوية رقم (2)، بغداد، العراق .

- الوقفي، راضي (2003): مقدمة في علم النفس ، ط3، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن .

- يعقوب، إبراهيم (1992): مفهوم الذات في مرحلة المراهقة : أبعاده وفرق الجنس والمستوى الدراسي (دراسة ميدانية) مجلة أبحاث اليرموك، المجلد الثامن، العدد(4).

- يوسف، موفق (1994): المهارات الاجتماعية لطلبة المرحلة الابتدائية وعلاقتها بتحصيلهم الاكاديمي، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الجامعة الأردنية.

- المصادر الاجنبية :

- Adler, Alfred.(1929):The practice and theory of individual psychology, translated by P. Radin,2nd – ed, London.

- Albrecht,K (2004):Social Intelligence Theory (http://Kalabrecht.com\ Siprofile\Siprofile-theory.htm).

- Arndt,Jr& William, B. (1974): Theories of personality, New York , Mc-Millian publishing.

- Allen, M.d. &Yen, E. (1976):Introduction to Measurement Theory, Stet California ,Books Cole, U.S.A. of Human Intelligence Cambridge university press.

- Allen, K .w. (2009): Instruction Designedotivate Students . http.//WWW. Files/translate_chtm

- Anastasi, A.(1976) : Psychological Testing , 3th ed., Macmillan publishing ,inc, New York .

- Anastasi, A (1979):psychological testing, 4th-ed, New York,Mc-Millian publishing.

- Anastasi, A (1988) : Psychological Testing ,Macmillan ,New York .

- Anastasi, A &Urbina,S. (1997): Psychological Testing, Prentice-Hall ,Inc ,Printed in the United States of America .

- Cronbach,L.J(1964): Essentials of Psychological Testing, Harper Brothers N.Y.

- Daniels,M.(1991): Divergent Production Stimulates and Transfer Information Analysis ,U.S.A.

- Ebel, R.L. (1972): Essentials of Educational measurement, 2nd- ed , New Jersey, Englewood clIffs: prentice- Hall, Inc.

- Eble,R.L.(1972):Essentials of Educational Measurement, Prentice -Hall, New Jersey .

- Ford. M.,Tisak, M. (1983): A Further search for Social Intelligence, Journal of Education Psychology,75(2):196-206.

- Geisell,E.& et. al (1981) : Measurement theory for Behavior sciences, san Francisco :W.H freeman and company.

- Good ,C.V.(1973) : Dictionary of Education .3rd .ed .McGraw Hill–New York.

- Halonen,P.S.& Santrock,D.W.(1996):Psychology Contexts of Behavior, McGraw-Hill, Companies ,Inc. ,U.S.A

- Harrison, G.Gaugh. (1952): Apersonality Scale Social responsibility, "Jornal of Abnormal&Social psychology", Vol.(47).

- Hill, R. (1958): Genetic feactures of families under stress Social case work, part(49).

- Hill, R. Mc cubin & patternson, J. (1983): Families inventory of life events and changes. In olson, H.I. Mc cubin, H. Barner, A Laser, M.Muxen & M. Wilson (Eds), Family inventories. St. paul. MN: Family Social Science University of minesota.

- Hunt, T.(1928): The measurement of social intelligence, Journal of Applied Psychology:12(3),317-334.

- Mussen,B.H.(1970):Manual of Child Psychology(3ed.,),John Willey &Sons Inc .New York .

- Marlow,Herbert A Jr(1986): Implications for adult Education Lifelong Learning,V.8, n6.p:4-5,25 Apr.

- Nunnally, J.(1978): psychometric theory, New York, MacGraw-Hill.

- Sternberg, Robert J. Beyond IQ(1985): A Triarchic Theory.

- Sternberg, R. J. (1985) Beyond IQ: Atriarchic Theory Human Intellegance. Cambridge, Cambridge University Press.

- Webster, M.(1971): Third New International Dictionary, Vol.1, chicago, G.&C.,Merriam .

الملاحق

الملحق (1)

برنامج الذكاء الاجتماعي وفق نظرية كارل البريخت

البرنامج

البعد الاول : الوعي الموقفي (Situational Radar)

وهو عبارة عن القدرة على ملاحظة وفهم سياق الموقف الذي يمكن أن يجد الشخص نفسه فيه وفهم الطرق التي يسيطر فيها الموقف أو يشكل سلوك الأشخاص.

الدرس الأول :- (تكوين صداقات)

الاهداف الخاصة

1- ان يصف الطالب سلوك الاخرين من خلال المواقف.

2- ان يعرف الطالب مفهوم الفريق.

3- ان يعرف الطالب روح الفريق.

4- ان يحدد الطالب انواع السلوك التي تحكم المواقف المختلفة .

5- ان يعرف الطالب المهارات الاجتماعية.

6- ان يعدد الطالب بعض المهارات الاجتماعية المهمة في مواقف مختلفة.

الهدف من الدرس

1- تنمية قدرات الطلبة على وصف سلوك الافراد في المواقف.

2- تنمية روح الفريق لدى الطلبة.

3- تنمية الوعي الموقفي لدى الطلبة.

4- تعريف الطلبة بالمهارات الاجتماعية واهميتها في حياة الفرد.

الموقف

كان خالد طالبا مجتهدا في الصف الرابع الابتدائي وكان يقوم بأداء واجباته المدرسية على أكمل وجه وهو من الطلبة الأوائل بصفه إلا انه كان حزينا ، فكان دائما يجلس لوحده في وقت الفرصة ولا يجد احداً يلعب معه وعندما يطلب من الأصدقاء أن

يلعبوا معه كانوا يتهربون منه بإعطاء أعذار وأسباب تمنعهم من اللعب معه ، فجلس خالد وحيداً حزيناً لا يدري ماذا يفعل ويتسأل لماذا لا يلعب معي احد؟ لماذا ليس لدي أصدقاء..؟ لماذا يكرهني الأصدقاء ويهربون مني...؟ ! وفي يوم من الأيام كان خالد جالساً كعادته وحيداً في وقت الفرصة وفجاءة انفجر بالبكاء وهو يقول لا احد يحبني فسمعته المعلمة ، وذهبت إليه مسرعة قائلة: ماذا بك ياخالد لماذا تبكي فأجاب: لا احد يحبني ، لا احد يلعب معي ليس لدي أصدقاء وعندما قرع الجرس بانتهاء الفرصة ، ودخل الطلبة إلى الصف سألتهم المعلمة: لماذا لا تلعبون مع خالد؟ فخالد يشعر بالحزن الشديد لشعوره بالوحدة،وهو شعور صعب جداً وحزين فضعوا أنفسكم مكانه ماذا سيكون شعوركم.

فكانت إجابات الطلبة الحزن الشديد والشعور بالوحدة والضيق فوقف فجاءة احد الطلبة واسمه جمال وقال يا ست نحن لا نكره خالد ، ولكن لا نحب أن نلعب معه لأنه دائماً يفتن عن الطلاب ويستهزئ بهم ويقول عن نفسه انه أذكى الطلبة ، فهو متكبر ولا يساعد الآخرين ثم قام جميع الطلبة بتأييد رأي جمال وبعد استماع المعلمة لرأي جمال وأراء الطلبة ، سالت خالد مارايك في ما قاله أصدقاؤك عنك؟ فوقف خالد وقال : ولكنني لا اقصد ذلك وصمت...

فوضحت المعلمة للطلبة بأنه من الجميل أن يكون الطالب مجتهداً ولكن لايجب أن يستهزئ بالآخرين ويستخف بقدراتهم ، ومن الجميل أن يكون الطالب متميزاً ، ولكن لايجب أن يتكبر على الآخرين ، فالتواضع والتعاون صفات جميلة يجب أن يتمتع بها الإنسان حتى ينجح في علاقاته وتعامله مع الآخرين.

المناقشة:-

1- كيف تصف سلوك خالد من وجهة نظرك الشخصي؟.

2-هل يمتلك خالد روح الانتماء للجماعة والفريق أم لا؟ .

3- هل تعتقد انه من حق الطلبة الآخرين مقاطعة خالد ولماذا؟.

4- ما الذي اكتشف خالد انه يفقده (الامتياز العلمي ، مهارات اجتماعية)؟.

5- ما الدرس الذي تعلمته من الموقف ؟.

واجب بيتي:-

من خلال المواقف التي مرت في حياتك اذكر مواقف مشابه للموقف السابق توكد وجود أو عدم وجود وعي موقفي لديك؟

الاستراتيجيات المستخدمة

المناقشة ،النقد والحوار، العصف الذهني ، التخيل ، التغذية الراجعة.

المواد المستخدمة

السبورة والطباشير ، اوراق واقلام ، بطاقات ، اشرطة ملونة .

البعد الاول : الوعي الموقفي (Situational Radar)

الدرس الثاني :- (مسؤولية الفرد تجاه وطنه)

الاهداف الخاصة

1- ان يعرف الطالب مفهوم المشاركة في النشاطات المدرسية.

2- ان يعرف الطالب مفهوم الاشراف على مهمة معينة.

3- ان يعددالطالب مهام المشرف على مهمة معينة.

4- ان يميز الطالب بين السلوك المرغوب والسلوك غير المرغوب.

5- ان يقارن الطالب بين السلوك المرغوب والسلوك غير المرغوب

6- ان يعرف الطالب حق الوطن على الفرد.

7- ان يعرف الطالب مفهوم الممتلكات العامة.

8- ان يعدد الطالب اهم المسؤوليات التي تقع على عاتقه تجاه الممتلكات العامة.

الهدف من الدرس

1- تنمية حس المشاركة في النشاطات المدرسية.

2- تعويد الطلبة على الاشراف على المهام.

3- تعريف الطلبة بأدوار المشرف ومهامه.

4- تنمية الاحساس بالمسؤولية لدى الطلبة تجاه الممتلكات العامة.

الموقف

أقامت أدارة مدرسة رحلة إلى احد المناطق السياحية، وشارك فيه عدد كبير من الطلبة، فمروا بعدد من الأماكن السياحية الجميلة ،واستقروا في احد الحدائق الكبيرة التي تحتوي على الأجهزة والألعاب الترفيهية الجميلة التي تحقق الشوق والسعادة للفرد وانبهروا بجمال الحديقة الخلابة وبالتصميم الهندسي الرائع الخلاب الذي استخدم في تصميمها وبنائها واستمتعوا كثيراً بها وفي وقت تناول الطعام جلسوا معا وشاركوا في التحضير للأطعمة والمأكولات التي قاموا بجلبها معهم فأكلوا وشربوا وضحكوا كثيراً وبعد الانتهاء من الأكل ذهبوا للمرح والاستمتاع بالأجهزة والالات الترفيهية التي كانت تحتويها الحديقة حتى قارب وقت رجوعهم فرجعوا جميعا إلى المكان الذي تركوا فيه أغراضهم وقاموا بحمل أغراضهم وحقائبهم ليتحضروا للذهاب ولاحظ سمير(احد الطلبة المكلف بالإشراف على الرحلة) إلى مكان جلوسهم ليتفقد المكان إذا ما كانوا قد نسوا شيئاً أم لا ولاحظ المكان وتراجع بذاكرته إلى الوراء إلى لحظة وصولهم وكيف أنهم انبهروا بنظافة وترتيب وجمال المكان وقارنها باللحظة التي يهيمون فيه بالانصراف ولاحظ انه قد فقدت كل معاني الجمال والترتيب الذي كانت عليه لحظة وصولهم بل أشبه بمزبلة من حجم الأكياس والصحون وقشور الفواكه والأشياء الوسخة التي تركوه في المكان ثم تذكر قول النبي محمد(صلى الله عليه وسلم)" النظافة من الإيمان" وقوله أيضا(صلى الله عليه وسلم) " كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته" فأوقف الطلبة وتكلم معهم لحظة بطريقة لبقة وجميلة عن أخلاق المؤمن ودور كل واحد منهم في حق مجتمعه ووطنه وأرضه وإنهم يمثلون الجيل المستقبل فهل يقبلوا بمكان وسخ لأنفسهم أم لا فأدرك الطلبة مضمون كلامه وتعاونوا معا في جمع الأوساخ والنفايات في أكياس ورميها في الأماكن المخصصة لذلك حتى عاد المكان على ما كان عليه هبوا للحاق بسياراتهم للرجوع إلى بيوتهم وهم فرحين.

المناقشة:-

1- ما رأيك في فكرة المشاركة في الرحلات المدرسية؟.

2- ما هو دور المشرف بحسب رايك؟

3- لو كلفت بالإشراف على رحلة ما فكيف تتصرف.

4- ما هو موقفك من تصرف كل من الطلبة والطالب سمير في الحديقة السياحية؟ وأيهما تفضل؟

5- هل تؤمن بأهمية دورك كمواطن في الحفاظ على نظافة الأماكن العامة أم لا؟.

6- ما الدرس الذي تعلمته من الموقف ؟ .

واجب بيتي من خلال مواقف حياتك اذكر دورك في المواقف التالية:-

1- رؤية افراد يمزقون جلود الكراسي في السيارات.

2- حنفية ماء مكسورة في الشارع او المدرسة.

3- العثور على مال في شارع.

4- رمي الاوساخ في الشارع او ساحة المدرسة .

5- رؤية الاصدقاء يقومون بكسر الاجهزة العلمية في مختبر المدرسة.

6- كثرة الاوساخ في منطقة التي تسكن فيها .

الاستراتيجيات المستخدمة

المناقشة ،النقد والحوار، التغذية الراجعة ، مجموعات طلابية ، نشاطات .

المواد المستخدمة

السبورة والطباشير ، اوراق واقلام ، بطاقات ملونة ، اشرطة ملونة.

البعد الاول : الوعي الموقفي (Situational Radar)

الدرس الثالث_ (التصرف المناسب في المواقف الاجتماعية)

الاهداف الخاصة

1- ان يعرف الطالب مفهوم الصداقة الصحيحة.

2- أن يعرف الطالب مفهوم المواقف الاجتماعية.

3- ان يحدد الطالب اهمية مشاركة الآخرين في المواقف المختلفة.

4- ان يقارن الطالب بين انواع السلوك المناسبة لكل موقف اجتماعي.

5- أن يعرف الطالب كيفية التصرف في المواقف المختلفة.

الهدف من الدرس

1- تنمية مفهوم الصداقة الصحيحة.

2- تعريف الطلبة بمفهوم المواقف الاجتماعية.

3- توعية الطلبة بأهمية مشاركة الاخرين في المواقف الاجتماعية.

4- تعريف الطلبة بالسلوكيات الصحيحة والمناسبة للمواقف .

5- زيادة قابليات الطلبة على الوعي الموقفي.

الموقف

حسن وعصام صديقان في المدرسة ويشاركان المقعد الدراسي نفسه ويتنافسان في العلم دائماً وفي احد الأيام لاحظ حسن إن صديقه عصام لم يحضر إلى الدوام كما اعتاد دائما حيث لم يسبق له الغياب سابقا إلا للضرورة القصوى فأصاب بالحيرة والقلق فسال الآخرين عنه فاخبروه بان والده قد توفي ، فحزن حسن لما أصاب صديقه من حزن ومأساة فقرر الذهاب لعزاء صديقه ، وذهب إلى عزاء والد صديقه وقدم له ولأهله المواساة ولاحظ الحزن الشديد في عيون صديقه وتذكر الأيام الجملية التي قضياه معاً والمواقف المضحكة التي مرا بها معا ومن دون قصد بدء بالضحك بصوت عالي في جلسة الفاتحة مما جعل الآخرين ينظرون إليه بدهشة واستغراب وانزعاج بعضهم الأخر مما جعل حسن يشعر بالحرج من نظرات الآخرين له .

المناقشة:-

1- ما رأيك في صداقة حسن وعصام؟.

2- ما رأيك في مشاركة حسن لعصام في موقف وفاة والده؟.

3- ما تقييمك لموقف حسن الأخير(الضحك في جلسة الفاتحة)؟.

4- لو كنت في مكان عصام هل تسامح حسن على الضحك في فاتحة والده؟.

5- ما تقييم الآخرين في جلسة الفاتحة لسلوك حسن؟.

6- ما التصرف الصحيح الذي كان على حسن التقيد به لحماية نفسه والآخرين من الحرج؟.

7- ما الدرس الذي تعلمته من الموقف؟.

واجب بيتي:- من مشاهدتك لمواقف الحياة اليومية لك وللآخرين اذكر اهم عبارات المجاملة والسلوكيات المناسبة للمواقف التالية:-

1- عند الذهاب لتهنئة صديق بنجاحه في الثانوية العامة.

2- عند الذهاب لتهنئة صديق لحصوله على وظيفة مهمة.

3- عند الذهاب لتهنئة قريب لحصوله على وظيفة مهمة.

4- عند الذهاب لتهنئة قريب بالزواج.

5- عند الذهاب لزيارة صديق في المستشفى اجريت له عملية خطيرة تكللت بالنجاح.

6- عند الذهاب لزيارة صديق اكتشف مؤخراً اصابته بمرض خطير.

7- عند الذهاب لتعزية صديق بوفاة والده.

8- عند الذهاب لمواساة صديق بسبب طلاق والديه.

9- عند الذهاب لمواساة صديق بسبب رسوبه في الامتحان.

10- بعد الوضوء.

11- بعد الصلاة.

الاستراتيجيات المستخدمة

المناقشة ،النقد والحوار، العصف الذهني ، التخيل ، التغذية الراجعة ، مجموعات طلابية ، نشاطات .

المواد المستخدمة

السبورة والطباشير ، اوراق وافلام ، بطاقات ملونة ، اشرطة ملونة.

البعد الثاني : الحضور أو التواجد (Presence)

وهو عبارة عن الانطباعات أو الرسالة الكلية التي ترسل للآخرين من خلال سلوك الفرد، إن الأفراد يحاولون التوصل إلى استنتاج حول شخصية الفرد وكفايته، ومعنى وجوده من خلال السلوكيات التي يلاحظونها، وذلك كجزء من حضور الشخص أو وجوده.

الدرس الأول (ليس كل مجهود ....محمود)

الاهداف الخاصة

1- ان يعرف الطالب الحكم على الافراد من خلال سلوك.

2- ان يعدد الطالباهمية النشاط في اداء الواجبات والمهام .

3- ان يحدد الطالب حدود النشاط والهمة في اداء المهام والواجبات.

4- أن يستطيع الطالب فهم طبيعة السياق الاجتماعي المحدد في المواقف.

5- أن يذكر الطالب اهمية مراعاة مكونات البيئة المحيطة بالمواقف .

6- ان يستطيع الطالب تحديد طبيعة السلوك المناسب في الموقف .

الموقف

عصام شاب لم يتمكن من تكملة دراسته لظروف معينة فكان يحاول البحث عن فرصة للعمل في المطاعم والمحلات وفي احد الأيام شاهد إعلانا في احد المطاعم بأنهم في حاجة إلى عمال فتقدم للعمل وقبل من ضمن الذين قبلوا ولكن المدير اخبرهم إنهم سيكونون في مرحلة تجربة لمدة أسبوع للتأكد من مدى صلاحيتهم في العمل المطلوب وفعلا بذل جهده ليتميز بالهمة والنشاط في عمله لدرجة إن عمله قد أصبح محور اهتمامه وحياته وكان نشيطا في جمع الأطباق والأواني والأكواب الفارغة ويسرع بتنظيف الطاولات استعدادا لاستقبال رواد جدد في المطعم وكان يصول ويجول كالنحلة الطنانة ويصدر صوت قرقعة وارتجاج عن تلك الأطباق ويؤدي عمله بهمة ونشاط غير ملتفت للجلبة الكلية والضوضاء اللتين تنتجان عن تلك العملية لدرجة أن الجالسين كانوا يشعرون بالانزعاج من ما كان يحدثه من ضجيج ، لدرجة ان اكثر الزبائن اشتكوا للمدير ورغم تنبيه المدير المتكرر له الا انه استمر في سلوكه وكان هذا التصرف سببا لطرده من العمل.

المناقشة:-

1- من وجهة نظرك، ما هو الانطباع الذي ترسخ في ذهنك عن شخصية عصام؟

2- هل تعتبر نشاط عصام وهمته ضرورة اجتماعية في مجال العمل الذي أراد العمل به أم لا؟

3- برأيك ، لماذا كان عصام يصدر أصوات قرقعة وارتجاج الأطباق أثناء عمله؟

4- هل كان عصام يدرك مدى الجلبة التي يسببها أم لا؟ ولماذا؟

5- هل كان عصام يدرك السياق الاجتماعي الذي كان يعمل به ، أم لا؟

6- ما الدرس الذي تعلمته من الموقف السابق؟.

واجب بيتي بين طبيعة الحضور والتواجد في المواقف التالية:-

1- بائع قناني الغاز يضرب على قناني الغاز وينادي بصوت عالي في المناطق الشعبية.

2- صاحب محل لبيع المأكولات السريعة يقوم بتشغيل موسيقى بدرجة صوت عالية جداً.

3- شخص يستخدم نغمة موبايل من نوع الفاضح .

4- مدرس يعلم الطلبة بصوت خافت جدا.

5- معلمة تستخدم كمية كبيرة من الإكسسوارت والمكياج .

6- شخص يشرب السجائر في محطة تعبئة الوقود.

الاستراتيجيات المستخدمة

المناقشة ،النقد والحوار، التخيل ، التغذية الراجعة ، مجموعات طلابية ، نشاطات .

المواد المستخدمة

السبورة والطباشير ، اوراق وافلام ، بطاقات ملونة ، صور ، اشرطة ملونة.

البعد الثاني : الحضور أو التواجد (Presence)

الدرس الثاني (السلوك والحضور الشخصي)

الاهداف الخاصة

1- أن يتعرف الطلبة على طبيعة الحضور الذي يخلف من السلوك.

2- ان يقارن الطلبة بين انواع الحضور الذي وجد في سلوك الشخصيات.

3- ان يصف الطلبة اهمية المشاركة في النشاطات والمسابقات العلمية.

4- ان يحدد الطلبة الغاية لسلوكيات معينة.

5- ان يميز الطلبة السلوكيات المقبولة وغير المقبولة.

الهدف من الدرس

1- تعريف الطلبة بنتيجة انواع السلوك الذي يقوم به اي فرد.

2- زيادة قابليات الطلبة على تقييم الرسائل من سلوكيات الاخرين .

3- تمكين الطلبة للمقارنة بين انواع الحضور والشخصيات المختلفة.

4- توعية الطلبة لأهمية المشاركة في النشاطات والمسابقات العلمية.

5- تنمية قابليات الطلبة للتمييز بين السلوكيات المقبولة وغير المقبولة.

الموقف

عصام وحسام وسامي ورشيد أصدقاء في مدرسة واحدة وصف واحد كانوا يحبون الدراسة والتنزه وقضاء أوقاتهم معا وفي احد الأيام طلب المدرس أن يتشارك كل خمس طلاب في القيام بمشروع علمي للمشاركة بها في مهرجان الطلبة للمشاريع العلمية والمشروع الذي سيفوز بالمراتب الثلاث الأولى سيحصلون على هدايا وتقديرات عالية المستوى وفعلا تشارك الأصدقاء الأربع في الإعداد لمشروع علمي عن موضوع الكواكب الشمسية ونصح حسام أصدقائه الثلاث بإشراك الطالب وليد معهم في المشروع ووافق كل من عصام وسامي على الفكرة أما رشيد فلم يكن مقتنعا بفكرة إشراك وليد لعدم اقتناعه بمستواه العلمي من وجهة نظره ولكن وافق عندما وجد أصدقائه الثلاث موافقين عليه وفعلا بدأت المجموعة في العمل والتطبيق لمشروعهم وكان الجميع يعملون بهمة ونشاط عالية عدا الطالب رشيد فكان يحمل وليد المهام التي تقع عليه وكان يتعامل معه بشدة مما يجعل وليد يشعر بالخوف منه في أن يطرد من المجموعة والمشروع إذا ما ارتكب أية غلطة وأكملوا المشروع وفي يوم المهرجان كانت كل مجموعة تقف قرب المشروع الذي قامت بإعداده وعليهم أن يقوموا بتقديم شرح وتوضيح لفكرة المشروع والهدف منها وقبل أن يصل الدور إليهم بلحظات أمر رشيد زميله وليد بان يجري فحص سريع على المشروع للتأكد من جهوزيته للتقديم والعرض وبينما كان وليد يفحص الأجزاء صرخ رشيد فيه بقوة ليعلن له أن دورهم قد حل وعليهم البدء في تقديم عرض عن فكرة مشروعهم ومن قوة صوت رشيد أصاب وليد

الخوف واستدارته بسرعة إلى رشيد علق طرف كم قميصه بجزء بارز للمشروع مما تسبب في الإيقاع بالمشروع وانكسار معظم أجزائه وأصيبت المجموعة بالذهول والصدمة لما حل بالمشروع في اللحظة الأخيرة وكانت هذه اللحظة التي وصل لهم الدور في عرض مشروعهم ولاحظ المشرفين الدمار الذي أصاب مشروعهم ورغم إصابة معظمه بالضرر إلا أن المشروع كان يحمل صورة مميزة في تصميمه وتنفيذه وقد استمر المهرجان إلى نهايته حتى وصلت لحظة إعلان النتائج عن أفضل المشاريع أعلن الفائزين الثلاث ولم يفوز مشروعهم بالمراتب الثلاث الأولى ولكن أعلن عن مشروع الكواكب كفكرة مشروع مميزة كانت تستحق الفوز لولا تعرض التصميم للانكسار في اللحظة الأخيرة وحزن رشيد كثيرا لعدم فوزهم بالمهرجان وتأسف وليد كثيراً لكونه السبب في خسارتهم فرصة الفوز بالمهرجان ولدرجة العصبية التي كان فيه أراد أن يضرب وليد إلا إن عصام وحسام تدخلا فوراً ومنعاه من اهانة وليد وضربه وقالا له بان السبب في خسارتهم للفوز كان هو وليس وليد لان وليد قد بذل جهدا اكبر منه في الإعداد للمشروع ولكنه بعصبيته وعدم ثقته بقدرات وليد أصابه بالذعر وتسبب في تدمير المشروع وانه لايحق له أن يعامل وليد بهذا الشكل ولم يكن المهم في فكرة المشروع الفوز والخسارة بل المشاركة ما بين الأصدقاء لأجل هدف أو فكرة علمية معينة.

المناقشة

1- ما هو الاستنتاج الذي وصلت إليه في تحديدك لطبيعة الحضورالذي خلفه كل من عصام وحسام وسامي ورشيد ووليد في الموقف السابق؟

2- ما هو الرسالة التي كان رشيد يحاول أن يرسله للآخرين من طريقة تصرفه مع وليد؟

3- ما الرسالة التي كان وليد يحاول أن يرسله إلى رشيد والآخرين من خلال بذله لجهد اكبر في الإعداد وتصميم وتنفيذ المشروع؟

4- ما الرسالة التي أراد رشيد إيصاله إلى وليد لحظة صراخه على وليد لحظة وصول الدور عليهم في عرض فكرة المشروع؟

5- ما رأيك في طريقة تعامل رشيد مع وليد؟ وهل تؤيده أم لا، ولماذا؟.

6- ما هي الرسالة التي أراد كل من عصام وحسام إيصاله إلى رشيد عندما أوقفاه عن محاولة ضرب وليد؟ ولماذا؟

7- ما الدرس الذي تعلمته من الموقف السابق؟

واجب بيتي :- من مشاهدتك لمواقف الحياة اليومية لك وللآخرين اذكر موقف مماثل لما سبق وأوجدت لديك حضور معين في الموقف.

الاستراتيجيات المستخدمة

المناقشة ،النقد والحوار، العصف الذهني ، لعب الدور ، التغذية الراجعة ، مجموعات طلابية ، نشاطات .

المواد المستخدمة

السبورة والطباشير ، اوراق واقلام ، بطاقات ملونة ، اشرطة ملونة.

البعد الثاني : الحضور او التواجد (Presence)

الدرس الثالث (مهارة إلقاء الشعر)

الاهداف الخاصة

1- ان يعرف الطالب مهارة الحضور او التواجد

2- ان يعدد الطالب اهم المهارات التي يجب ان يتمتع بها الشاعر.

3- ان يقارن الطالب بين قابليات الطلبة في القائهم للشعر.

4- ان يذكر الطالب قواعد السلوك التي يجب مراعاتها في المسابقات الشعرية والعلمية.

5- ان يحترم الطالب اراء واحكام الاخرين في تقييم مهاراته.

6- ان يمتلك الطالب قدرة تحمل نتائج السلوكيات الخاطئة التي يمتلكونها.

الهدف من الدرس:-

1- تنمية حب الشعر والشعراء لدى الطلبة.

2- تمكين الطلبة من مهارات وفنون القاء الشعر.

3- مساعدة الطلبة للمقارنة بين قابليات الطلبة في القاء الشعر.

4- تنمية حس التمتع بالحضور الجيد في المسابقات الشعرية.

5- تعميق الوعي بأهمية احترام اراء الاخرين في تقييم قابليات الفرد ومدى تمكنه من مهارة ما.

الموقف

اقامت مديرية التربية لإدارات المدارس مهرجان للشعر وشارك فيه عدد كبير من الطلبة وكانت المنافسة شديدة ما بين الطلبة وخصوصا بين الطالبين (سمير) و(شاهين) الذين تنافسا الى اخر اللحظات وفي نهاية المسابقة الشعرية اعلن الحكام فوز الطالب شاهين بالمرتبة الاولى والطالب سمير بالمرتبة الثانية وما كان من الطالب سميرالا ان ابدى اعتراضه على نتيجة المسابقة ولم يتقبل فكرة فوز الطالب شاهين بالمرتبة الاولى وبداء بالكلام والاتهام بعدم احقية شاهين بالفوز عليه وانه يستحقه اكثر لأنه القى ابيات اكثر عددا منه ووصل صوته الى اكثر الاشخاص الموجودين في المسابقة الشعرية لدرجة شعر به الطالب شاهين بالحرج امام الاخرين وتقدم اليه واخبره بانه يتنازل عن المرتبة الاولى له ولكن والد سمير تدخل فورا وطلب من ابنه الاعتذار للطالب شاهين للإساءة التي بدرت منه تجاهه ولكنه لم يقبل ان يعتذر واصر بانه يستحق الفوز بالمرتبة الاولى لكن والده اخبره بانه لا يمكن ان يعتمد الفرد على رايه الشخصي في الحكم على مدى تمكنه من شيء ما وانما اراء الاخرين يعتبر اكثر مقياس اكثر حكمة من رايه الفردي وانه شخصيا رأى ان قابليات شاهين اكثر منه من حيث مخارج الصوت والاحرف واستخدامه للإشارات والتعابير بدرجة عالية اكثر منه وايد رايه اكثر الاشخاص الذين سمعوا الحديث مما جعل سمير يشعر بخطاء فعله واعتذر من شاهين وهنئه على فوزه واعتذر ايضا من والده ووعده بان لا يحكم على اي شخص من وجهة نظره هو فقط بل ان يتقبل اراء الاخرين واحكامهم وخصوصا من يكبرونه سنا وان لا ينظر لأي موضوع او سلوك من وجهة نظر واحدة فقط.

المناقشة:-

1-هل تحب الشعر والمشاركة في المسابقات الشعرية ؟

2- من خلال قرأتك للموقف ما رايك في قابليات الطالب سمير في القاء الشعر؟

3- من خلال قرأتك للموقف ما رايك في قابليات الطالب شاهين في القاء الشعر؟

4- هل تعتقد انه من حق الطالب سمير الاعتراض على نتيجة المسابقة ام لا؟.

5- لماذا اراد الطالب شاهين التنازل عن المرتبة الاولى الى الطالب سمير؟.

6- لماذا طلب والد سمير من ولده الاعتذار للطالب شاهين؟.

7- ما السبب في اقتناع والد سمير بأحقية الطالب شاهين في الفوز بالمرتبة الاولى رغم جهود ابنه في التميز؟

8- ما الدرس الذي تعلمه الطالب سمير من الموقف السابق؟

9- ما الدرس الذي تعلمته من الموقف السابق؟.

واجب بيتي:- من خلال ما مررت به في حياتك العلمية والعملية سواء لك او للأخرين اذكر مواقف مشابهة للموقف السابق.

الاستراتيجيات المستخدمة

المناقشة ، النقد والحوار، لعب الدور، التخيل ، التغذية الراجعة ، مجموعات طلابية ، نشاطات .

المواد المستخدمة

السبورة والطباشير ، اوراق وافلام ، بطاقات ملونة ، اشرطة ملونة.

البعد الثالث : الموثوقية (Authenticity)

وهو عبارة عن المدى الذي يدرك فيه الآخرين بان الشخص يتصرف بدوافع أخلاقية ويتمتع بالأمانة، وكذلك شعورهم بان سلوك الفرد يتسق مع قيمه الشخصية.

الدرس الأول (الصديق الناصح)

الاهداف الخاصة:-

1- ان يعرف الطالب مفهوم النصيحة.

2- ان يعرف الطالب مفهوم الصديق.

3- ان يميز الطالب بين الصديق الجيد والصديق السيئ.

4- أن يتحدث الطالب عن أهمية النصيحة بين الأصدقاء.

5- ان يعرف الطالب علاقة الاخلاق بالنصيحة.

6- ان يحدد الطالب النتائج الشعورية عند الاستماع لكل نوع من انواع النصيحة.

7- أن يميز الطالب بين النصيحة الجيدة والنصيحة السيئة.

الهدف من الدرس

1- تنمية الاحساس بالأخرين.

2- تعريف الطلبة لمفهوم النصيحة.

3- توعية الطلبة بأهمية النصيحة الجيدة بين الاصدقاء.

4- تنمية قابليات الطلبة للتمييز بين النصيحة الجيدة والنصيحة السيئة.

5- تعريف الطلبة بالعلاقة بين الاخلاق والنصيحة.

6- مساعدة الطلبة لإدراك واستيعاب النتائج النهائية للنصيحة الجيدة والسيئة.

الموقف

حسن ، وزيد ، ورائد طلاب في صف واحد يسكنون في حي واحد وتربطهم صداقة حميمة . وفي احد الأيام لاحظ زيد ورائد إن صديقهم حسن يبدو حائراً ، وتظهر عليه علامات القلق والتوتر.

ودار بينهم الحوار التالي :-

زيد : ما بك يا حسن ؟ يبدو عليك القلق .

حسن : إنني أواجه مشكلة كبيرة ولا أعرف كيف أتصرف . أنا بحاجة إلى من يقدم لي النصيحة .

زيد: لقد لاحظت ذلك، وأنا على أتم الاستعداد لتقديم ما استطيع من مساعدة.

رائد : تكلم ياحسن ما المشكلة ؟

حسن :بينما كنت ماراً من أمام غرفة المدرسين ، وجدت مبلغ(10)الآلاف دينار ملقاة على الأرض ، فاخذتها ووضعتها في جيبي ، ولا اعرف هل ما فعلته صحيحاً أم لا.

رائد:لقد أصبحت من حقك ، فقد وجدتها ملقاة على الأرض.

زيد: لا يا حسن ، انها ليست من حقك ، وعليك أن تذهب وتسلمها إلى الإدارة ، فربما تكون قد سقطت من احد المدرسين أو احد الطلبة.

حسن: هل تعتقد يا زيد إنني يجب أن أسلمها إلى الإدارة ؟

زيد: يجب أن تفعل ذلك .

رائد: إذا كنت تريد نصيحتي ياحسن ، فانا أنصحك أن تاخدها وألا تخبر بها احداً.

زيد: أما أنا فأنصحك ياصديقي أن تسلمها إلى الإدارة ، وعندها إذا ظهر صاحبها فإنها من حقه وستنال ثوابك من الله على ذلك ، أما إذا لم يظهر صاحبها فان مدير المدرسة سيتصرف وربما يعطيك إياها ويشكرك على أمانتك.

حسن: حسناً سأذهب وأسلمها إلى المدير وأقول له إنني وجدتها ملقاة على الأرض أمام غرفة المدرسين.

المناقشة:-

1- كيف استطاع زيد أن يشعر بان حسن لديه مشكلة ؟
2- هل تؤيد نصيحة زيد أم نصيحة رائد ؟
3- هل لديك نصيحة أخرى قد تقدمها إلى حسن ؟.
4- لواستمع حسن إلى نصيحة زيد ؟ فماذا سيكون شعوره ؟.
5- لو استمع حسن إلى نصيحة رائد ؟ فماذا سيكون شعوره ؟.
6- ما أهمية النصيحة في هذا الموقف ؟.
7- هل مررت بموقف مشابه للموقف الحالي ؟.

8- هل سبق لك أن قدمت النصيحة إلى احد ؟.

9- ما الدرس الذي تعلمته من الموقف؟.

واجب بيتي:-من خلال مواقف الحياة التي تواجهه اذكر موقف مشابه للموقف السابق قدمت فيه نصيحة لأحد ما.

الاستراتيجيات المستخدمة

المناقشة ،النقد والحوار، لعب الدور، التخيل ، التغذية الراجعة ، مجموعات طلابية ، نشاطات .

المواد المستخدمة السبورة والطباشير ، اوراق واقلام ، بطاقات ملونة ، اشرطة ملونة.

البعد الثالث : الموثوقية (Authenticity)

الدرس الثاني ((دوافــع أخــلاقــيــة))

الاهداف الخاصة:-

1- ان يعرف الطالب مفهوم دافع اخلاقي.

2- ان يبين الطالب اهمية امتلاك الفرد لصفات اخلاقية في تعامله مع الاخرين.

3- ان يميز الطالب بين الدوافع الاخلاقية والقيم الشخصية.

4- ان يستطيع الطالب توقع انفسهم في مواقف الاخرين.

5- أن يبدي الطالب تعاطفهم مع الآخرين.

6- أن يقدم الطالب حلولا مقترحة لمساعدة الآخرين.

الموقف:-

في يوم ماطر ، وبعد انتهاء يوم مدرسي طويل ، وبينما كان وليد مسرعاً في الذهاب إلى بيته لأنه يشعر بجوع شديد ويريد الوصول إلى البيت بأسرع وقت ممكن لتناول الطعام ، وجد شيخاً ضريراً يريد أن يعبر الشارع وان يذهب إلى منزله الذي كان يبعد عن مكان وجوده مسافة طويلة ، وما كان من هذا الشيخ الضرير إلا أن طلب من وليد المساعدة في إيصاله إلى بيته ، فهو لا يستطيع العودة لوحده.وقف وليد أمام الشيخ

الضرير وهو في حالة من الحيرة وفكر ماذا يفعل؟؟؟ فكر وليد أن يوقف سيارة أجرة وان يطلب من سائقها أن يوصل هذا الشيخ الضرير إلى منزله ولكنه تذكر انه لا يملك نقوداً ليدفع لسائق السيارة أجرته. فنظر حوله فلم يجد احداً يراه فما كان منه إلا أن تجاهل هذا الشيخ الضرير ، وأكمل سيره إلى البيت ، فهو جائع جداً ، ويشعر بالبرد.

المناقشة: -

1- حسب اعتقادك، هل كان ما قام به وليد صحيحاً؟ ولماذا؟

2- هل كان على وليد أن يتجاهل ذلك الشيخ الضرير وان يسرع في الذهاب إلى البيت هرباً من البرد والجوع؟

3- ما هو التصرف المناسب الذي كان على وليد القيام به في ذلك الوقت؟

4- كيف كان لوليد أن يقدم المساعدة لذلك الشيخ الضرير؟

5- باعتقادك هل يمتلك وليد دوافع اخلاقية ، ام لا؟

6- ماذا تنصح وليد في مثل هذا الموقف؟

7- كيف ستتصرف لو كنت مكان وليد ؟

8- ما الدرس الذي تعلمته من الموقف؟

واجب بيتي : بين كيف يمكن ان تعبر عن امتلاكك للموثوقية(دوافع اخلاقية) في المواقف التالية:—

1- احد الاشخاص ترك امانه لديك.

2- جارتك أمراءه مسنة تحاول حمل اشياء ثقيلة الى بيتها امامك.

3- شخص تعرض الى حادث سيارة امامك واستطعت ان تحفظ رقم السيارة .

4- حضور مشكلة كبيرة بين شخصين احدهما صديقك والاخر لا.

5- رجل كبير في السن يقف على قدميه وانت شاب جالس على مقعد في الباص.

الاستراتيجيات المستخدمة

المناقشة ،النقد والحوار، العصف الذهني ، لعب الدور، التخيل ، التغذية الراجعة ، مجموعات طلابية ، نشاطات .

المواد المستخدمة

السبورة والطباشير ، اوراق واقلام ، بطاقات ملونة ،صور، اشرطة ملونة.

البعد الثالث: الموثوقية (Authenticity)

الدرس الثالث: (الصديق والامانة)

الاهداف الخاصة

1–ان يعرف الطالبمفهوم الامانة.

2–ان يقارن الطالب بين الصديق الامين والصديق غير الامين.

3– ان يلخص الطالب صفات الصديق والجار الامين.

4– ان يذكر الطالب العلاقة بين الصديق والامانة.

الهدف من الدرس :-

1– تعريف الطلبة بمفهوم الامانة واهميته.

2– تنمية الشعور بالأمانة لدى الطلبة.

3– توعية الطلبة بقيمة امتلاك الافراد للأمانة في سلوكهم اليومي.

4– تمكين الطلبة للمقارنة بين الاصدقاء الامناء.

5– مساعدة الطلبة على التمتع بصفة الامانة.

الموقف

يوسف وسامر جاران وصديقان من فترة طويلة كانا دائما على علاقة وثيقة جداً ويثقان في بعضهما البعض كثيرا وفي احد الايام وصلت رسالة بريدية الى يوسف يبلغه ان ابن اخته سوف يتزوج ويجب عليه الحضور ومتابعة مراسيم التحضير للزفاف باعتباره الخال الوحيد ، وكان لدى يوسف مال كان يجمعه ليحج به بيت الله الحرام ولم يطمئن لفكرة ترك المال في البيت والسفر لحضور حفلة زفاف ابن اخته وفكر ان يتركه

عند صديقه وجاره سامر وفضل ضرورة عدم اخباره بالأمر مباشرة فخرج بفكرة وضع المال في صندوق صغير داخل بعض الكتب القيمة واعطاء الصندوق لصديقه ليحفظه له على اعتبار انها كتب قيمة وذات ذكريات عزيزة له ويخشى فقدانها وفعلا خبئ المال ما بين الكتب ووضعهم في صندوق وسلمه لجاره الذي كان يثق به دائماً وطلب منه ان يحفظه له لحين عودته ولما سأله جاره عن محتوى الصندوق اخبره انها مجموعة كتب ذات قيمة لديه وسافر هو لحضور الحفلة وترتيباتها وفي احد الايام وبينما كان الجار سامر يحاول البحث عن شيء ما واذا به يوقع صندوق الأمانة التي تركها عنده صديقه وجاره فوقعت الكتب ووقع منه المال وانبهر بالمال الذي راه وفكر في بادئ الامر بان يحتفظ بالمال لكنه رجع عنها بعد ثواني لأنه فكر ان صديقه وجاره اهم من اموال الدنيا كلها وجمع المال ووضعها في ظرف داخل الكتب مرة اخرى وارجع الكتب الى الصندوق وبعد ايام رجع يوسف الى بيته ومر ليزور جاره والسؤال عن احواله وعند مغادرته اخذ الصندوق معه الى البيت وفتحه واخرج الكتب وبحث عن المال فوجد انه موضوع داخل ظرف بين الكتب ولم ينقص منه شيئ علم ان صديقه قد وجد المال ولكنه ارجعه وباحسن شكل الى مكانه شعر بالفخر والحرج بنفس الوقت لانه اخفى المال ولم يخبر صديقه مباشرة ولان صديقه قد حافظ على امانته ولم ينقص منه شيء فذهب الى صديقه وجاره وشكره كثيرا على امانته واعتذر لعدم مصداقيته معه من اللحظة الاولى.

المناقشة:-

1- برايك كيف تحكم على طبيعة العلاقة بين الجاران؟

2- باعتقادك لما لم يسلم الجار يوسف المال الى جاره مباشرة؟

3- برايك هل كان يوسف واثقاً من أمانة جاره وصديقه سامر، ام لا؟ وما الدليل على ذلك؟.

4- هل يتصف الجار سامر بالموثوقية والامانة؟

5- هل يتصف الجار سامر بالأمانة، ام لا؟

6- ما موقفك من فكرة اكتشاف يوسف ان جاره سامر عثر على مال صديقه في الصندوق، ولم يلمس منه شيء؟.

7- برايك اي الجاران كان يتصرف وفق دوافع اخلاقية؟.

8- ما الدرس الذي تعلمته من الموقف السابق؟

واجب بيتي: من خلال المواقف الحياتية المختلفة اذكر موقف شاهدت او حضرت شخص اخر انعدم مفهوم الموثوقية لديه.

الاستراتيجيات المستخدمة

المناقشة ، النقد والحوار، لعب الدور، التخيل ، التغذية الراجعة ، مجموعات طلابية ، نشاطات .

المواد المستخدمة

السبورة والطباشير ، اوراق واقلام ، بطاقات ملونة ، اشرطة ملونة.

البعد الرابع : الوضوح (Clarity)

وهو عبارة عن القدرة على التعبير عن الأفكار بوضوح وفاعلية. ويتضمن هذا الجزء العديد من مهارات التواصل من مثل: الإصغاء، والتغذية الراجعة، واستخدام اللغة بمهارة، والقدرة على التعبير عن الأشياء بوضوح ودقة، وإعادة صياغة العبارات مع المحافظة على المعنى، والمرونة في استخدام الألفاظ.

الدرس الأول **(الإصغاء للحقيقة)**

الاهداف الخاصة

1- أن يعرف الطالب مفهوم الاصغاء.

2- ان يعدد الطالب أهمية الإصغاء والاستماع للآخرين.

3- أن يتعرف الطالب على أهمية عدم التسرع في الحكم على الآخرين.

4- ان يعرف الطالب اهمية امتلاك صفة الوضواح في سلوكياتهم.

5- أن يمتلك الطالب قابلية التعبير عن الأحداث بوضوح ودقة.

6- ان يعدد الطالب بعض مهارات الاتصال اللازمة في ميادين الحياة المختلفة.

الهدف من الدرس:-

1-تنمية مهارة الاصغاء لدى الطلبة.

2- توعية الطلبة بأهمية امتلاك اذن مستمعة للأخرين.

3- مساعدة الطلبة على عدم التسرع في الحكم على الاخرين.

4-تنمية السلوك الواضح لدى الافراد.

5-مساعدة الطلبة على امتلاك مهارات الاتصال في تفاعلهم اليومي.

6- تشجيع السلوكيات التي تعبر عن مهارات الاتصال الايجابية لدى الافراد.

الموقف

(زينة) طالبة معروفة أمام زميلاتها ومعلماتها بأنها مجتهدة وحريصة وفي احد الأيام عندما دخلت المعلمة إلى الصف وجدت الجهر مكسور فسالت الطلبة عن الذي كسر الجهر لم يجب احد ولكن إحدى الطالبات(ديما) استأذنت المعلمة للكلام وعندما سمحت لها بالكلام قالت بأنها عندما دخلت الصف شاهدت زينة تقوم بجمع أجزاء الجهر من الأرض بعد ما كسرتها وعندها انبت المعلمة زينة بكلام قوي واتهمتها بأنها مهملة وإنها معرضة إلى العقوبة ويجب إحضار والديها ودفع غرامة مالية عن قيمة الجهر المكسور وعندما أرادت زينة الكلام منعتها المعلمة من الكلام وطردتها من القاعة وأمرتها بالذهاب إلى الإدارة، وذهبت زينة إلى الإدارة فعلا وعندما سألتها المديرة عن سبب إرسال المعلمة لها للإدارة قامت بتوضيح المشكلة لها وإنها لم تكسر الجهر بل إنها دخلت الصف ووجدت الجهر مكسور وبينما كانت تجمع أجزاء الجهر المكسور دخلت صديقتها ديما وشاهدتها واعتقدت بأنها الفاعلة وعندما سألتها المديرة لما لم تقل ذلك للمعلمة قالت لم تمنحني معلمتي الفرصة لأدافع عن نفسي، واصطحبت المديرة الطالبة زينة وذهبتا إلى الصف وعندما استفسرت المديرة الحقيقة لم يجبها احد ووعدت المديرة أن تخفف العقوبة إذا تكلمت المسئولة عن كسر الجهر بصراحة عندها فقط قامت الطالبة (سما) واعترفت بأنها السبب في كسر الجهر عن دون قصد عندما دخلت الصف مسرعة لإحضار شيء ما من حقيبتها ولما سألتها لما لم تتكلم عندما اتهمت المعلمة(زينة) بذلك قالت بأنها خافت من طرد المعلمة لها أيضا أمام الطالبات مثلما فعلت مع (زينة) وأنها متأسفة لكسر الجهر الغير المقصود وإنها مستعدة لتحمل العقوبة عن فعلتها عندها اعتذرت المعلمة من (زينة)عن تسرعها في اتهامها وعدم سماحها لها بالكلام وقبلت(زينة)اعتذار معلمتها

وأعلنت بأنها مستعدة لتشارك صديقتها(سما)في تحمل مصاريف كسر الجهر طالما أنها قالت الحقيقة ولم تقبل أن تتهم بذلك خطاءً.

المناقشة:-

1- هل انت شخصية مستمعة للأخرين ،ام لا؟

2- برايك هل ان المعلمة تتمتع بمهارات الاتصال اللازمة في عملية التعليم؟ وما هي الدلائل على ذلك؟.

3- هل تؤيد موقف المعلمة في محاسبتها للطالبة زينة وارسالها الى الادارة، وعدم سماحها لها بالكلام لتوضيح الحقيقة؟.

4- ما رايك في حكم الطالبة ديما للطالبة زينة؟

5- برايك هل كانت المديرة تمتلك مهارات الاتصال اللازمة في ميدان عملها ؟ وما الدلائل اذا كانت تمتلك تلك المهارات؟.

6- ما رايك في موقف المديرة عندما وعدت بتخفيف العقوبة اذا ما تكلم الطالب الذي كسرت الجهر في الحقيقة؟.

7- اي الشخصيات الاتية تتمتع بمفهوم الوضوح (الطالبة زينة ، الطالبة ديما ، الطالبة سما ، المعلمة ، المديرة)؟ وما الدلائل على ذلك؟.

8- ما رايك في مشاركة الطالبة زينة لصديقتها سما في دفع الغرامة المالية؟.

9- ما الدرس الذي تعلمته من الموقف السابق؟.

واجب بيتي:- من خلال مواقف الحياة الكثيرة لك وللأخرين اذكر موقف اتصفت فيه انت او غيرك بالوضوح او عدمه او امتلكت مهارات الاتصال المهمة في الحياة.

الاستراتيجيات المستخدمة

المناقشة ،النقد والحوار، لعب الدور، التخيل ، التغذية الراجعة ، مجموعات طلابية ، نشاطات .

المواد المستخدمة

السبورة والطباشير ، اوراق واقلام ، بطاقات ملونة ، اشرطة ملونة.

البعد الرابع: الوضوح (Clarity)

الدرس الثاني (اللـبـاقـة والـوضـوح)

الاهداف الخاصة

1- ان يعرف الطالب مهارة الوضوح.

2- ان يعرف الطالب مفهوم اللباقة.

3- ان يذكر الطالب مهارت الاتصال اللازمة في مواقف معينة.

4- ان يقارن الطالب بين الافراد من حيث امتلاكهم لمهارات الوضوح وعدمه.

5- ان يلخص الطالب بعض فوائد امتلاك مهارة الوضوح في السلوك.

الهدف من الدرس

1- تعريف الطلبة بمفهوم اللباقة في الكلام واهميتها.

2- تنمية آداب الكلام واساليه في سلوكيات الطلبة.

3-تشجيع الطلبة على امتلاك مهارات الاتصال في سلوكياهم اليومية.

4- تشجيع الوضوح واللباقة في الكلام والاتصال بين الافراد.

5-مساعدة الطلبة على تحديد فوائد الوضوح في السلوك والتعامل.

6- تنمية حس المقارنة بين الشخصيات الواضحة وغير الواضحة.

الموقف

حددت مدرسة مادة العلوم امتحان شهري للطلبة في نهاية الأسبوع وعندما جاء يوم الامتحان لم يكن الطلبة قد تمكنوا من السيطرة على المادة الامتحانية بشكل جيد بسبب كثرة الواجبات والحصص في ذلك الأسبوع فأرادوا تأجيل الامتحان فأرسلوا الطالب (احمد) لتأجيل الامتحان ولما سألته المدرسة عن سبب التأجيل فأجاب بان هذه رغبة الطلبة فرفضت المدرسة طلب التأجيل فذهب الطالب (حسام) لإعادة المحاولة لتأجيل الامتحان ولما استفسرت المعلمة عن سبب مقنع لتأجيل الامتحان أجاب بأسلوب لبق بان أسبوعهم كان حافلا بالواجبات والامتحانات مما لم يمنح لهم الوقت الكافي للسيطرة على المادة وان جميع الطلبة قد درسوا الامتحان إذا لم تقبل مدرستهم تأجيله ولكن طموحهم للحصول على درجات عالية في الامتحان هو الذي شجعهم لطلب التأجيل تقديراً لجهدها الذي

تبذله في تدريسهم وإيصال العلم لهم مما أوصل مدرسته إلى درجة إقناع بتأجيل الامتحان وفعلا أجاب الطلبة عن الامتحان المؤجل وحصلوا على درجات عالية جعلت المدرسة تشعر بالفرح وعدم ذهاب تعبها وجهدها وقبولها لتأجيل الامتحان لهم هباءً.

المناقشة:-

1- برأيك لماذا لم تقبل المدرسة تأجيل الامتحان في حالة الطالب (احمد) ؟.

2- برأيك لماذا قبلت المدرسة تأجيل الامتحان في حالة الطالب (حسام)؟.

3- كيف استطاع حسام إقناع المدرسة بتأجيل الامتحان لهم ؟.

4- هل أن حجة الأسبوع المليء بالواجبات والامتحانات كان السبب الوحيد وراء اقتناع المدرسة بفكرة التأجيل أم إن هناك أشياء أخرى؟وما هي؟.

5- ما شكل الحضور والتواجد الذي تركه لديك شخصية كل من الطالبين(احمد وحسام)؟

6- ما الدرس الذي تعلمته من الموقف السابق؟.

واجب بيتي : من مشاهدتك لمواقف الحياة اليومية لك وللآخرين اذكر مواقف تعرضت له وأوجدت لديك حضور وتواجد معين.

الاستراتيجيات المستخدمة

المناقشة ، النقد والحوار، العصف الذهني ، لعب الدور، التخيل ، التغذية الراجعة ، مجموعات طلابية ، نشاطات .

المواد المستخدمة

السبورة والطباشير ، أوراق وأقلام ، بطاقات ملونة ، اشرطة ملونة.

البعد الرابع: الوضوح (Clarity)

الدرس الثالث (الشيخ والجاران)

الاهداف الخاصة

1- ان يعرف الطلبة معنى الوضوح في السلوك.

2- ان يميز الطلبة بين الافراد من حيث درجة الوضوح.

3- ان يحدد الطلبة مهارات الاتصال الواردة في الموقف .

4- ان يذكر الطلبة المواقف التي تميزت بالموثوقية .

5- ان يعدد الطلبة اهم مهارات الاتصال الواردة في الموقف ومدى صلاحيتها.

الهدف من الدرس:-

1- تعليم الطلبة مهارة الحكم على الوضوح لدى الافراد.

2- مساعدة الطلبة على زيادة قابلية تحديد درجة وضوح الافراد.

3- تطوير مهارات الطلبة في تحديد درجات الموثوقية في شخصيات الاخرين من خلال سلوكياتهم.

4- تشجيع امكانيات الطلبة لاكتشاف مهارات الاتصال الواردة في الموقف.

5- اكتشاف درجة تمكن الطلبة من تحديد المواقف التي تميزت بالموثوقية.

الموقف

الحاج عادل رجل كبير في السن كان حكيما وكريما ومحبوبا من قبل الجميع في المنطقة وكان الجميع يستمعون له ولكلامه ومواعظه، في احد الايام لاحظ ان اثنين من جيرانه وهما (ابواحمد) و(ابووسام) لا يسلمان على بعضهما ابدا ولا يتكلمان مع بعضهما ولا يصليان جنبا الى جنب مثل ما كانوا في السابق واعتقد في بداية الامر انه قد يكونوا مشغولين في شيء معين كل على حدا ، ولكن لاحظ ان الامر قد استمر وتكرر حتى في الايام اللاحقة لدرجة انهما اذا مرا قرب بعضهما البعض لم يسلموا على بعضهما وقرر فورا انه يجب عليه التدخل في الامر واكتشاف المشكلة ووضع حد لذلك وفعلا بعد الصلاة توكل على الله وارسل في طلب الاثنين والتقيا عند الشيخ عادل وتردد الاثنان في لحظة التقائهما لكن الشيخ طلب منهما بأسلوب لبق في منحه الشرفوالجلوس معهما وتقبلا الامر وجلسا لكن لا ينظران الى وجه بعضهما البعض واخبرهما الشيخ بانه لاحظ منذ فترة بانهما لا يتحادثان وعلاقتهما مقطوعة وانه لا يعجبه ما وصل اليه الامر في مقاطعتهما بعد الصداقة والجيرة التي كانت تجمعهم وانه يريد ان يعرف السبب الذي ادى الى هذه المقاطعة وبدا كل منهما يتهم الاخر في السبب واسكتهما الشيخ وطلب منهما الكلام بالدور وطلب من ابو احمد الكلام لكونه الاكبر سنا من بينهما فقال ابو احمد ان ابنه كان دائما يشتكي من تصرف ابن جاره معه والذي كان دائما يحاول الاستهزاء به امام اصدقائه في المدرسة بسبب شكل ملابسه الذي كان يعبر عن ضعف

مستواهم الاقتصادي وطلب منه مرارا التوقف عن الاستهزاء من شكله لكنه اصر وتمادى في اسلوبه لدرجة افقد اعصاب احمد واضطر الى ضربه مما جعل وسام يشتكي لوالده وبالتالي قطع والده علاقته بصديقه وجاره من دون معرفة الحقيقة وكلما حاولت ان اخبره بالسبب الذي جعل احمد يضرب وسام يرفض الكلام ويتهمني باني لم اربي ابني كما يجب وانني احرضه على هذا السلوك وقد حاولت عدة مرات ولكن لم يسمح لي ابدا، وبداء ابو وسام في الكلام وقال ان كلامه غير صحيح وان ابنه قد اخبره بانه لم يفعل لأحمد اي شيء لكنه ضربه لغيرته من شكله المرتب والانيق امام الاخرين وان هذه ليست المرة الاولى فكثيراً ما يرجع ولدي الى المترل وملابسه ممزقة والسبب هو احمد واصدقائه، وسال الشيخ كل منهما اذا كان قد سالا ولدهما عن الحقيقة وهل هما متأكدين من الهما لا يكذبان فاخبره ابو احمد انه قد تأكد من كلام ولده من خلال مراجعة المدرسة وسؤال الادارة وجماعة الطلبة الذين شهدوا الحدث وانه لم يصدق كلام ولده رغم انه يعرفه جيدا لا يكذب وانه حتى لم يوافق على سلوك ولده بضرب وسام رغم كون الاخير هو السبب في الامر وانه قد اخذه ليعتذر من صديقه على السلوك العدواني لكن والد وسام طردنا ولم يسمح لنا بالكلام مما اضطرني الى مبادلته المقاطعة وتكلم الش خ قائلا ان كل منهما مخطئ في حق الاخر حيث انه كان يجب على ابو احمد ان لايقطع الامل ويستمر بالمحاولة ولا يقطع علاقته بجاره وصديقه مهما طال الامر وكذلك ابو وسام مخطئ لانه لم يسمح لصديقه بالتوضيح ولم يتأكد من كلام ابنه ولم يستقصي عن المشكلة مثلما فعل ابو احمد ولاتهامه لصديقه بعدم تربيته لابنه وتحريضه له لضرب وسام ومن اين جاء بهذا الحكم والهما لا يجوز لهما ان يقطعا علاقتهما بسبب ما قام به اولادهما لان لكل جيل سلوك مختلف وعليهما ان يحاولا الاصلاح ما بين اولادهما وعدم ترك القيادة لهما لالهما الاكبر في العمر وخبرات حياتهما اكبر من خبرات اولادهما، ومن كلام الشيخ عادل شعر الاثنان بالحرج الشديد واعتذرا من بعضهما البعض وتصالحا وشكرا الشيخ عادل على محاولته لإصلاح الوضع بينهما ووعداه بان لا يكررا هذا التصرف مهما طال بهما العمر والهما سيسعيان الى اصلاح علاقة اولادهما وتعليمهما حب بعضهما البعض وعدم الاستهزاء ببعضهما البعض وان يسعيا دائما للمحافظة على علاقتهما بأحسن ما يمكن .

المناقشة

1- من خلال قراتك للموقف السابق ما حكمك في شخصية كل من (الشيخ عادل، ابو احمد، ابو وسام)؟

2- من خلال قراتك للموقف ايهما تعتقد كان واضحا وصريحا من خلال كلامه؟

3- هل تعتقد انه من حق وسام ان يستهزئ من شكل احمد ومستواه الاقتصادي الضعيف ام لا؟

4- هل تعتقد ان تصرف احمد في ضرف وسام هو التصرف الصحيح ؟ ام لا؟

5- ما ريك في سلوك والد وسام في رفض الاستماع لصديقه والد احمد ؟

6- ما رايك في سلوك والدي كل من وسام واحمد في محاولة معرفة الحقيقة من ابنيهما؟

7- برايك ايهما كان واضحا في كلامه امام الشيخ عادل(والد وسام ، ام والد احمد)؟

8- ما رايك في كلام الشيخ عادل للجاران، ونصيحته لهما ؟

9- من خلال قراءتك للموقف السابق ما الدرس الذي تعلمته؟

واجب بيتي: من خلال ما مررت به من مواقف في الحياة اذكر موقف كنت واضحا وصريحا فيه ، او قدمت نصيحة للاخرين،ام اصلحت ذات بين باستخدام مهارات الاتصال الصحيحة.

الاستراتيجيات المستخدمة

المناقشة ،النقد والحوار، لعب الدور، التخيل ، التغذية الراجعة ، مجموعات طلابية ، نشاطات .

المواد المستخدمة

السبورة والطباشير ، اوراق واقلام ، بطاقات ملونة.

البعد الخامس : التعاطف (Empathy)

هو عبارة عن مهارة بناء التواصل مع الآخرين،أي القدرة على جعل الآخرين يقابلونك على المستوى الشخصي من الاحترام والرغبة في التعاون.إن التعاطف لا يقتصر فقط على الشعور باتجاه الأخر، وإنما يتعدى ذلك إلى خلق شعور متبادل بينك وبين الشخص الأخر.

الدرس الأول (الغاية لا تبرر الوسيلة)

الاهداف الخاصة:-

1- ان يعرف الطلبة مفهوم التعاطف.

2- ان يعرف الطلبة تكيف الاحساس بالآخرين.

3- ان يتعلم الطلبة التعاطف مع احاسيس الاخرين والشعور به.

4- ان يفهم الطلبة معنى الاحساس بالآخرين.

5- ان يمتلك الطلبة قابلية تبرير سلوكيات بعض الافراد وعدم التسرع في الحكم.

6- ان يتعلم الطلبة ضرورة مراعاة ظروف الاخرين ومساعدتهم في المحن.

الهدف من الدرس:-

1- تعريف الطلبة بمفهوم التعاطف.

2-تنمية الاحساس لدى الطلبة لقبول الاخرين على نفس درجة قبولهم لأنفسهم.

3- تنمية مهارة التواصل مع الاخرين.

4- تعويد الطلبة على الشعور بالآخرين ومشكلاتهم.

5- مساعدة الاخرين في محنهم .

6- عدم التسرع في الحكم على الاخرين.

الموقف

سليم شاب لم يتمكن من اكمال دراسته بسبب ظروف عائلته المادية الضعيفة والذين كانوا يعتمدون على والده الذي كان يعمل باجر قليل لا يكفيه الا لدفع ايجار

الدار مما اضطر سليم الى ترك المدرسة والعمل مع والده وذات يوم تعرض سليم إلى مرض خطير أرسل على أثره إلى المستشفى وبعد ان كشف الطبيب عليه اخبر والده بأنه يحتاج إلى إجراء عملية بأسرع وقت . صدم الأب بعد ان سمع كلفة العملية وعدم قدرته على دفع المبلغ ...مع اقتراب موعد العملية وعدم استطاعته تجهيز المبلغ اضطر الوالد للسرقة وامسك به صاحب العمل وهو يحاول السرقة وقبل أن يبلغ الشرطة عنه سأله عن السبب الذي دفعه للسرقة رغم انه يعمل ولديه اجر معين فاخبر والد سليم صاحب العمل عن السبب الذي اجبره على السرقة فتفهم صاحب العمل سبب قيامه بهذا التصرف الشنيع وتعاطف معه واخبره بأنه سوف يساعده في مشكلته ولن يبلغ الشرطة عنه بشرط أن يعمل لديه بأوقات إضافية تعويضا عن المال الذي سيقرضه إياه وان يعده بان لا يقوم بهذا التصرف مهما واجهه في حياته من مشاكل ومصائب لان الغاية لا تبرر الوسيلة. وعمل سليم العملية ونجحت وتعلم والده من الموقف وتعهد مع نفسه ومع (الله)سبحانه وتعالى بعدم تكرار الخطاء الذي كان يرتكبه مهما ضاق به الدنيا والزمن.

المناقشة:-

1- ما هو نوع الإحساس الذي ترك لديك من فكرة ترك سليم للمدرسة لمساعدة والده في العمل لكسب لقمة العيش؟

2- ماهو الإحساس الذي تولد لديك من فكرة إصابة سليم بمرض خطير؟

3- هل تعتقد أن فكرة السرقة الذي فكر به والد سليم كان الحل الصحيح للموقف؟

4- ما نوع الإحساس الذي ترك لديك من عدم تقبل ضمير والد سليم فكرة السكوت على جريمته واعترافه بجريمة السرقة حتى لو كان نتيجة اعترافه يكون دخول السجن؟

5- ما هو الإحساس الذي ترك لديك من تفهم صاحب العمل لسبب قيام والد سليم بالسرقة؟

6- ما هو الدرس الذي تعلمته من الموقف السابق؟.

واجب بيتي :- من خلال مشاهدتك لأحد البرامج أو المسلسلات التلفزيونية حاول رصد المشاهد التي تعبر عن التعاطف مع الآخرين.

الاستراتيجيات المستخدمة -

المناقشة ،النقد والحوار، العصف الذهني ، لعب الدور، التخيل ، التغذية الراجعة ، مجموعات طلابية ، نشاطات .

المواد المستخدمة

السبورة والطباشير ، اوراق واقلام ، بطاقات ملونة ، اشرطة ملونة.

البعد الخامس : التعاطف (Empathy)

الدرس الثاني (حـــب الاخـــريـــن)

الاهداف الخاصة

1- ان يعرف الطالب مفهوم حب الاخرين.

2- ان يذكر الطالب اهمية حب الاخرين.

3- ان يستطيع الطالب الاحساس بمشاكل الاخرين.

4- ان يتعاون الطالب مع الاخرين في محنهم.

5- ان يمتلك الطالب الاحساس الداخلي بالأخرين وانفسهم على نفس الدرجة.

6-ان يكتسب الطالب الشعور بالإيثار في حق الاخرين.

الهدف من الدرس:-

1- تنمية الاحساس بحب الاخرين .

2- توعية الطلبة الى اهمية حب الاخرين كمبداء حث عليه ديننا السميح.

3- تعويد الطلبة على مقابلة الاخرين مثل انفسهم من حيث درجة الاحترام والتقدير.

4- تطوير اساليب الشعور بالأخرين ومشاركتهم في مصائبهم.

5- تشجيع مشاركة الاحساس بالأخرين والشعور بها كقيمة ذاتية .

6- تطوير الشعور بالإيثار تجاه الاخرين.

الموقف

سامح طالب مهذب ونشيط جداً معروف من قبل أساتذته بتفوقه وعلميته لكنه كان من عائلة فقيرة جداً وكان دائما يدرس بجد حتى يحصل على أعلى الدرجات ويطمح ليساعد أهله ويغير أحوالهم الاقتصادية وسمع من والده إن احد الجيران ينوي أن يبيع دكانه الصغير بمبلغ (150) ألف دينار وانه لو كان يملك هذا المال كان يمكن أن يحصل على فرصة عمره ليعمل في المحل ويستطيع أن يكسب لقمة عيش جيدة يمكن أن يغير من مستواهم الاقتصادي وصادف في اليوم التالي أن سمع من المديران هناك مسابقة علمية بين المدارس على مستوى المحافظة والفائز الأول سوف يحصل على مبلغ نقدي يبلغ (150) ألف دينار وفكر سامح مباشرة إن هذا يعني تحقيق حلم عائلته وتغير حالتهم الاقتصادية فسجل اسمه في المسابقة وبذل جهد اكبر في الاستعداد لها وفي يوم المسابقة وهو في طريقه إلى المدرسة مرت بقربه سيارة مسرعة ونثرت المياه الوسخة وغمرته بالأوساخ ولم يعرف ماذا يفعل حيث انه لا يملك ملابس أخرى ملائمة للمسابقة ولم يبق أمامه الوقت الكافي لتدبير ملابس أخرى فأكمل طريقه للمدرسة مسرعا لكن المدير عندما شاهده بهذا المنظر الوسخ لم يسمح له بالمشاركة لأنه يمثل واجهة للمدرسة ولا يمكن أن يقبل بواجهة اقل مستوى أمام المدارس الأخرى وتوسل سامح للمدير بان يسمح له بالمشاركة لأنها تعني الكثير له ولعائلته لكن المدير لم يسمح له بالمشاركة لمنظره غير الملائم وحزن سامح كثيرا وذهب إلى صفه وعندما سأله صديقه حسام عن سبب الحزن الشديد الذي يبدو على وجهه اخبره بالقصة وعن الآمال التي بناها على المسابقة وعن الجهد الذي بذله للاشتراك فيه والتي ذهبت كلها هباءاً وحزن حسام لمشاعر صديقه سامح وفكر قليلاً كيف يستطيع مساعدة صديقه وخطر لديه فكرة فاستأذن صديقه وذهب إلى المدير استأذنه ليسمح لصديقه سامح بالمشاركة وانه سيبدل ملابسه معه ليبدو بالمظهر الأنيق وانه يرجوه أن لا يمنعه من هذا الحلم الذي بنى على أساسه الكثير من الآمال فوافق المدير على الفكرة وتبادل الصديقين ملابسهما وأسرع سامح للمشاركة في المسابقة وفعلا بذل جهد كبير وفاز بالمرتبة الأولى وحصل على الجائزة الأولى(مبلغ 150 ألف دينار) فرح بها كثيرا وشكر صديقه حسام على مساعدته له فأجابه حسام انه لم يساعده بل ساعد نفسه لأنه تخيل نفسه في محله كيف

كان سيكون شعوره فلم يتقبل فكرة الإحساس بالحزن الذي شاهده في وجهه فقررت أن أبادلك مكاني وهذا هو ما أكد عليه ديننا الحنيف قوله صلى الله عليه وسلم(حب لأخيك ما تحب لنفسك)صدق رسول الله وشكر مديره أيضا فأكد له المدير انه سمح له لكونه يعرف مستواه جيدا وانه كان متأكدا من احتمالية فوزه بالمسابقة العلمية وحيث أن فوزه بالمسابقة جعل اسم المدرسة والإدارة التعليمية في قمة المدارس النموذجية وفعلا قدم سامح المال لوالده واستطاع أن يشتري المحل الصغير واستغلاله في مشروع صغير حسن من مستواهم الاقتصادي وتحقق أولى أحلامه بحق عائلته وكسب صديقا صادقا وهو حسام.

المناقشة:-

1- ما هو الإحساس الذي ترك لديك من فكرة إحساس سامح بمعاناة أهله ومحاولته لتغير وضعهم الاقتصادي؟.

2- ما الشعور الذي ترك في ذهنك عندما توسخت ملابسه بالمياه الوسخة من سرعة السيارة المارة قربه وهو في طريقه إلى تحقيق إحدى أحلامه؟

3- ما هو الإحساس الذي تولد لديك عندما لم يسمح المدير لسامح المشاركة في المسابقة بسبب منظره غير المقبول رغم محاولة سامح لإقناعه ؟

4- برأيك هل يتصف حسام بالإيثار، ام لا ؟

5- هل ممكن أن تنظر للآخرين كما تنظر لنفسك في مثل هذا الموقف؟

6- ما الدرس الذي تعلمته من الموقف السابق؟

واجب بيتي:- من خلال مشاهدتك لأحد البرامج أو المسلسلات التلفزيونية حاول رصد المشاهد التي تعبر عن التعاطف مع الآخرين.

الاستراتيجيات المستخدمة

المناقشة ، النقد والحوار ، لعب الدور، التخيل ، التغذية الراجعة ، مجموعات طلابية، نشاطات .

المواد المستخدمة

السبورة والطباشير ، اوراق واقلام ، بطاقات ملونة ، اشرطة ملونة.

البعد الخامس: التعاطف (Empathy)

الدرس الثالث (القـــوي الـضـعيـف)

الاهداف الخاصة

1- ان يعرف الطلبة كل من المفاهيم (القوي ، الضعيف ، الشخصية الاستهزائية، الشخصية الاستعراضية).

2- ان يقارن الطلبة بين الشخصية القوية ، والشخصية الضعيفة .

3- ان يحدد الطلبة درجة امتلاك الشخصيتين السابقتين لمهارات الاتصال والموثوقية والحضور في الموقف.

4- ان يميز الطلبة بين الصديق السيئ والصديق الجيد في الموقف.

5-ان يعرف الطلبة مفهوم الصديق الصحيح في الموقف.

الهدف من الدرس:-

1- تعريف الطلبة الى كل من المفاهيم (القوي ، الضعيف ، الشخصية الاستهزائية ، الشخصية الاستعراضية) واثرها على الافراد.

2- مساعدة الطلبة للمقارنة بين الشخصيات القوية والضعيفة واهميتها ومضارها في حياة الافراد.

3- تطوير قابليات الطلبة لاكتشاف مهارات الاتصال والموثوقية والحضور الواردة في الموقف.

4- تشجيع الطلبة وتوعيتهم على امتلاك صفات الصديق الجيد في كل مواقف الحياة

5 - تشجيع الاحساس بالأخرين واحترامهم بنفس درجة قبولها لأنفسهم.

6- نبذ الاستهزاء بالأخرين والتقليل من احترامهم مهما كانت مستواهم الاقتصادي او الاجتماعي.

الموقف

وليد طالب في المرحلة الاعدادية كان مشاغبا ومشاكسا جدا حيث كان دائما يتعرض للطلبة الفقراء بالضرب والاهانة والاستهزاء وتعريضهم لمواقف محرجة وكان يمارس القوة والسيطرة على جميع الطلبة في المدرسة وكان دائما يتباهى بأنه قوي ولا

يمكن لا يشيئ ان يهزمه ولم يكن يحترم احد وكان دائما يستهزئ من اشكال الطلبة ومستواهم ، وخصوصا الطالب حسين وهو احد الطلبة في صفه ، من عائلة فقيرة جداً وشاطر في دراسته وفي احد الايام وبينما كان وليد في طريقه الى المدرسة وهو على دراجته الهوائية رأى الطالب حسين يريد ان يعبر الشارع للذهاب الى المدرسة فمر من امامه بسرعة قوية مما سبب الذعر والخوف الشديد له وقع على اثره في حفرة المجاري وتوسخت ملابسه وتعرض للضحك والاستهزاء من قبل الطلبة الاخرين الذين كانوا يسيرون في الطريق نفسه الى المدرسة وكان وليد متعود على اهانة حسين في اكثر المواقف لدرجة ان الطلبة الاخرين كانوا يمتنعون عن الوقوف واللعب مع حسين وينضرون اليه نظرة احتقار واستهزاء وكان هو يشعر بالحزن الشديد لعدم قبول احد لصداقته بسبب وليد، وحدث ان القدر قد افقد وليد السيطرة على دراجته الهوائية من السرعة التي كان يقود بها بحركات بهلوانية واصطدم بسيارة نقل على اثره الى المستشفى وكسر ساقيه وهشم احداهما كثيراً من الحادث وتم وضعهما في الجبس ومنع من الحركة لمدة طويلة جدا وفعلا لم يتمكن وليد من العودة الى المدرسة بعد هذا الحدث لشعوره بالضعف والخزي من النظر الى وجوه الطلبة الذين كان يستمتع بأذيتهم واصطدم اكثر عندما لاحظ انه لم يسال عن صحته من قبل اي واحد من الذين كانوا برفقته عدا الطالب حسين وشعر بالحزن الشديد لأصدقائه المزيفين والذين لم يعرف بحقيقة صداقتهم الا في وقت شدته عندما نسوه ولم يسالوا عنه ابدا بعد الحادث ، وفي احد الايام اخبرته والدته ان هناك طالب يلح على رؤيته كثيرا ويحمل عددا من الكتب والمحاضرات، وقبل برؤيته وجد انه الطالب حسين واستغرب من ما كان يحمله من كتب ومحاضرات وسأله عن السبب وراء ما يحمله، فاخبره بانه قرر ان يقف معه ويساعده على متابعة الدراسة لإكمال الامتحانات النهائية وانه مستعد ان يراجع معه كل الواجبات والدروس وانه قد استأذن من والده للدراسة معا، واخبره بأن لا ييأس من الحياة ومن ما تعرض له ويجب ان يكون قويا اكثر لمواجهة الموقف ، وعندها شعر وليد بالحرج من موقف حسين معه وموقفه هو السابق مع حسين ولم يعرف كيف يمكنه ان يرجع بالزمن ليصلح سلوكه القديم واخبره حسين انه قد نسي كل شيئ ويجب ان يفتحا صفحة جديدة ، وفعلا ظل حسين يتابع مع وليد الواجبات ويتحضران للامتحانات وشاركا في الامتحانات النهائية ونجحا وحصلا على درجات عالية واصبحا صديقين قريبين جداً واستمر صداقتهما مدى الحياة.

المناقشة

1- ما هو الشعور الذي ترك لديك من شخصية وليد الاستهزائية للأخرين قبل اصابته بالحادث؟

2- ما رايك بفكرة ركوب الدراجات الهوائية وسياقتها بطريقة استعراضية ؟ وهل تعجبك شخصيات راكبي الدراجات الهوائية بطريقة متهورة، ام لا؟

3- ما رايك في سلوك الطلبة الاخرين في قبولهم لما كان وليد يقوم به من اساليب استهزائيه بحق الطلبة الفقراء؟

4- ما هو الاحساس الذي تولد لديك بحق حسين من محاولات وليد الاستهزائية والمتكررة؟

5- ما شعورك لو كنت في موقع وليد ولاحظت انسحاب اصدقائك عنك عند اصابتك بحادث مؤسف؟

6- ما هو شعورك الذي تولد لديك لحظة شعور وليد بالندم على افعاله بحق الطلبة بشكل عام وبحق حسين بشكل خاص؟

7- برايك لماذا حاول حسين مساعدة وليد على متابعة دراسته واقناعه ليكون قوياً تجاه مواقف الحياة؟

8- ما الدرس الذي تعلمته من الموقف السابق؟

واجب بيتي :- من خلال مواقف الحياة والمسلسلات التلفزيونية التي شاهدته اذكر مواقف مشابهة للموقف السابق.

الاستراتيجيات المستخدمة

المناقشة ، النقد والحوار، العصف الذهني ، لعب الدور، التخيل ، التغذية الراجعة ، مجموعات طلابية ، نشاطات .

المواد المستخدمة

السبورة والطباشير ، اوراق واقلام ، بطاقات ملونة ، اشرطة ملونة .

ملحق (2) مقياس المسؤولية الاجتماعية بصورته النهائية

ت	الفقرات والمواقف
1	إذا كلفت بعمل ما فاني: 1 – احرص على تأديته على أكمل وجه. 2 – أنجز الجزء منه واترك الباقي لغيري 3 – أكلف احد أصدقائي للقيام بالعمل
2	حينما اشترك مع زملائي في رحلة فاني أفضل: 1– القيام بعملية الإعداد والتنظيم. 2– اشتراك الجميع في عملية الإعداد والتنظيم. 3– الاستمتاع بوقتي وقيام الآخرين بمهمة الإعداد والتنظيم.
3	إذا كان في طريقي رجل يحاول أن يدفع سيارته العاطلة للتحرك فاني: 1– اندفع بسرعة إلى مساعدته. 2– أساعده إذا طلب مني ذلك 3– أتجاهله لأني أرى حالات مشابهة كثيرة
4	إذا ما أقيمت حملة لتنظيف مدرستي فاني : 1 – أسارع للاشتراك في الحملة التنظيفية بأكبر جهد. 2 – اشترك في تنظيف صفي فقط. 3– أتذرع بالربو والحساسية .
5	في المناقشات التي تحدث بيني وبين أصدقائي حول مجريات الأحداث في العالم فاني 1– اهتم بها دائماً. 2– اهتم بها أحيانا. 3– استمع دون إبداء أي رأي.
6	إذا كنت في نزهة في احد الحدائق العامة ورأيت أصدقائي يرمون الأوساخ فيها فاني: 1– امنعهم عن ذلك وأبادر في تنظيفها. 2– انصحهم برميها في الأماكن المخصصة لذلك. 3– استمتع بوقتي دون الانتباه إلى مثل هذه الأمور.

ت	الفقرات والمواقف
7	عند استخدامي للأجهزة العلمية في مختبر المدرسة فاني: 1- احرص عليها بأقصى ما يمكن. 2- أحاول عدم تعريضها للتلف قدر الإمكان. 3- انجز عملي بها حتى وان تسببت في حدوث عطل فيها.
8	إذا حدث وقمت بسلوك نتج عنه وقوع الآخرين بمشكلة فاني: 1- أحاول إيجاد حل للموقف واعترف بذنبي. 2- أتألم إذا تسببت بأذى للآخرين من دون قصد. 3- افرح واستمتع بالمشاهدة.
9	إذا طلب مني صديقي أن أوضح له بعض الموضوعات قبل الامتحان فاني: 1- اخصص له وقتاً كافيا لذلك. 2- أساعده إذا سمح الوقت بذلك 3- اعتذر عن ذلك لأنه يفترض أن يتابع دروسه بنفسه.
10	في المناسبات والأعياد أفضل أن: 1- احتفل مع افراد أسرتي اولا. 2- ازور أقاربي وأصدقائي. 3- أمارس هواياتي الخاصة ولا ازور أحدا.
11	إذا ما تغيب زميلي عن الدوام فاني: 1 – أقوم بزيارته لمعرفة سبب غيابه. 2 – استفسر منه عند مباشرته الدوام في اليوم التالي. 3 – اعتبر الغياب حالة خاصة به
12	عندما تحتاج المنطقة التي اسكن فيها إلى تنظيف فاني: 1 – أسعى دائما للمحافظة عليها بشكل مستمر. 2 – أساعد جيراني عندما يبادرون هم بالتنظيف. 3- اعتقد أنها مسؤولية الدولة في توفير النظافة.
13	عندما تقيم المدرسة نشاط فني فأنني: 1- أكون أول المشاركين فيها واساهم بجد في نجاحها. 2- أتشارك مع الآخرين في الإعداد والتنظيم. 3- أفضل عدم المشاركة فيها.

ت	الفقرات والمواقف
14	عندما يفوز المنتخب العراقي لكرة القدم فاني: 1- افرح لأي خير وفرحة يصيب بلدي وأشارك في التعبير عنها. 2- افرح لفوزهم بيني وبين نفسي. 3- إن الربح والخسارة شيء يهم اللاعبين فقط .
15	ما موقفك من العصابات التي تقوم بتهريب الآثار من بلدك: 1- أساهم مع مجموعة من زملائي في توعية الأفراد بأهمية الآثار لأي بلد. 2- احزن لأنها تمثل عظمة تاريخ وحضارة بلدي. 3- اعتبرها شيء من الماضي ليست ذا قيمة .
16	إذا كلفت بعمل تعاوني مع أصدقائي الطلبة كتنظيف المدرسة فاني: 1- أبذل قصارى جهدي . 2- أشارك الآخرين . 3- انسحب واختلق الأعذار.
17	لو أغمي على شخص ما أمامي فاني: 1- أسرع في إسعافه. 2- اتصل بالإسعاف. 3- ابتعد عنه حتى لا أتورط .
18	عندما اشترك مع مجموعة من زملائي في عمل جماعي فاني: 1-ابذل جهدي لانجازه كانه واجبي فقط . 2-أنجز ما مطلوب مني فقط . 3- أتخوف من المشاركة الواسعة.
19	عندما أقيم نفسي فاني أحب أن أكون: 1- صادقاً مع نفسي. 2- مركز اهتمام الآخرين. 3- مستقلا ومنعزلا عن الآخرين
20	إذا توفي احد أفراد عائلة زميلي فاني : 1- أقف بجانبه طول فترة حزنه . 2- أزوره لأقدم له التعازي . 3- أقوم بمواساته عند لقائي به في المدرسة.

ت	الفقرات والمواقف
21	عندما أشاهد كبيرا في السن يريد أن يعبر الشارع عند ذهابي إلى المدرسة فاني: 1- أساعده حتى وان لم يطلب المساعدة. 2- أساعده في عبوره إذا طلب مني ذلك. 3- استمر في طريقي لكي لا أتأخر عن الدوام.
22	إذا وجدت حاجة في المدرسة فإنني: 1- أسلمها إلى إدارة المدرسة. 2- احتفظ بها إلى أن يظهر صاحبها. 3- احتفظ بها لنفسي ولا اخبر بها أحدا.
23	لو تكلم احد أمامي بالسوء عن بلدي فاني : 1 - أصده فوراً وأسكته. 2- أناقشه في وجهة نظره . 3- اعتقد إن كل شخص حر في وجهة نظره
24	إذا تعرض زميلي لحادث سيارة فاني : 1- أتأثر كثيرا لتعرضه للحادث. 2- احمل الآخرين مسؤولية الحوادث . 3- اعتبره امرأ طبيعيا يتعرض له أي فرد .
25	إذا ما فشلت في مهمة معينة فاني: 1-أحاول مراجعة المهمة لاكتشاف سبب فشلي . 2-أتحمل نتائج قراراتي وأفعالي. 3-اتركها وأمارس نشاطاتي الأخرى.
26	إذا أردت عبور شارع رئيسي فاني: 1- اعبر من المناطق المخصصة للعبور. 2- ليس في كل الأحوال اعبر من الأماكن العبور. 3- اعبر من أي مكان.
27	عند حدوث مشكلة بين جيراني الذين يسكنون بقربي فاني: 1- أسارع في المساهمة في حلها. 2- أشارك الآخرين في حلها . 3- ابتعد وأريح بالي

ت	الفقرات والمواقف
28	لو كنت راكباً في باص ورأيت احد الركاب يعبث بأحد الكراسي(يمزق غلافها مثلا)فاني: 1- امنعه عن ذلك واخبر المسئول عنه. 2- انصحه بعدم القيام بذلك. 3- اعتبر الأمر سلوك طبيعي.
29	أرى نفسي وارى ذاتي في: 1- صفاتي التي احملها. 2- سلوكي نحو الآخرين. 3- اتجاهات الآخرين نحوي.
30	إذا رأيت الماء يتدفق من حنفية مكسورة في المدرسة فاني: 1- أحاول إصلاحها مؤقتاً وابلغ المسئولين في المدرسة عنها. 2- ابلغ إدارة المدرسة عن ذلك. 3- اتركها خوفا من اتهامي بكسرها

ملحق (3) مقياس مفهوم الذات الاجتماعية بصورته النهائية

ت	الفقرات	ينطبق علي دائما	ينطبق علي لحد ما	لاينطبق علي
1	يرضى الآخرون عن الفرد إذا أنجزأ شيء مفيد			
2	يشعر الفرد بأنه محل ثقة من قبل الآخرين حوله			
3	يملك الفرد أهمية كبيرة في نظر العائلة والأصحاب			
4	يمتلك الفرد مهارة الاختلاط بسهولة مع الآخرين			
5	يشعر الفرد بأنه محبوب من قبل الآخرين			
6	يميل الفرد إلى المساواة بين حقوقه وحقوق أفـــراد أسرته			
7	يعاقب الفرد الأصغر سناً منه مباشرة إذا ما اخطأ			
8	يشعر الفرد بان لديه مكانة عالية بين أصدقائه			
9	يميل الفرد إلى التعاون مع أفراد أسرته			
10	يتعامل الآخرون مع الفرد الذي يتصف بالصراحة			
11	يصاحب الفرد الأصدقاء الذين يحققون له المنفعة			
12	يتعرض الفرد إلى النقد المستمر من قبل الوالدين			
13	يشعر الفرد بالضيق إذا ما تم مقارنته مع زملائه			
14	يتشاجر الفرد مع زملائه في المدرسة			
15	يميل الفرد إلى مشاركة الناس في أفراحهم وأحزانهم			
16	يعتقد الفرد إن مظهره غير جميل وجسمه غير متناسق			
17	يحترم الناس الفرد الذي يحترم مواعيده			
18	يعتبر الفرد نفسه ذكياً			
19	ينظر الآخرون إلى الفرد بأنه اجتماعي مـــن خـــلال علاقاته مع الآخرين.			
20	كثيراً ما لا يهتم الفرد بما يفعله الآخرون			
21	يفقد الفرد أعصابه بسرعة ولأبسط الأسباب			
22	الفرد قليل المشاركة في الحديث وإبداء الرأي			

ت	الفقرات	ينطبق علي دائما	ينطبق علي لحد ما	لاينطبق علي
23	يحاول الفرد التدخل في شؤون الآخرين			
24	يحس الفرد بالألفة والمودة مع أفراد أسرته			
25	يلجأ الأصدقاء إلى استشارة بعضهم في أمورهم الشخصية			
26	يسعى الفرد لتقوية علاقاته مع الآخرين			
27	يمتلك الفرد قدرة للتحدث مع الآخرين بسهولة			
28	يفضل الأصدقاء الصديق الذي يكون وفياً وأمينا			
29	يملك الفرد عدداً كبيراً من الأصدقاء			
30	يفضل الفرد التزام الصمت وعدم مشاركة الآخرين في أحاديثهم			
31	يستعين الآخرون بخبرات الفرد الذكي والنشيط			
32	يعاني الفرد من صعوبة تكوين صداقات مع الآخرين			
33	يشعر الفرد بعدم تقبل الآخرين له			
34	يشعر الفرد بالسعادة مع أسرته			
35	يقلق الفرد عندما يجد اثنان يتكلمان فيما بينهما بصوت منخفض			
36	يفضل الفرد التواجد مع الآخرين			
37	يحس الفرد بالخجل في المناسبات الاجتماعية التي تضم الكثير من الناس			
38	يعتقد الفرد بان الآخرين أكثر تفوقاً ومترلة منه			
39	يشعر الفرد بالراحة عندما يكون وحيداً وبعيداً عن الناس			
40	يشعر الفرد بالألم إذا ما أصيب احد أفراد أسرته بمرض			
41	يحب الفرد الرحلات التي تجمعه بأفراد أسرته			
42	يحب الفرد مساعدة أصدقائه عند الحاجة			

ت	الفقرات	ينطبق علي دائما	ينطبق علي لحد ما	لاينطبق علي
43	تساور الفرد أفكار بان جميع الناس ضده			
44	يخشى الفرد من أفكار الناس عنه			
45	يظن الفرد إن التقييد بالزى المدرسي أمرا مملاً			
46	يميل الفرد إلى التعاون مع أفراد أسرته			
47	يشعر الفرد بالندم عندما يسيء للآخرين			
48	يحترم الفرد الأكبر منه سناً			
49	يميل الفرد إلى مناداة الآخرين بألقاب غير محببة			
50	يعتدي الفرد على زملائه في المدرسة			
51	يعجب الآخرون بالفرد إذا كان ذو شخصية قوية وجريئة			
52	يظن الفرد بان ليس له قيمة بين الناس			
53	يميل الفرد إلى مساعدة الآخرين دون الحصول على الشكر			
54	يشعر الوالدين بالرضا عن الابن المطيع			
55	يشعر الفرد بالوحدة حتى أثناء وجود الآخرين			
56	يتهم الفرد الآخرين بأشياء كاذبة			
57	يتحدث الفرد بالسوء عن الآخرين عند غيابهم			
58	يعطف الفرد على الأشخاص الأصغر سناً منه			

الفهرس







design by : Rehab

المكتب الجامعى الحديث
مساكن سوتير- أمام سيراميكا كليوباترا
عمارة (5) مدخل 2 الأزاريطة - الإسكندرية
تليفاكس : 00203/4865277 - تليفون : 00203/4818707
E-Mail : modernoffice25@yahoo.com